

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ
МАРИЯ ЮДКЕВИЧ

УНИВЕРСИТЕТЫ В РОССИИ

Как это работает

Второе издание, переработанное и дополненное



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ
МОСКВА, 2022

УДК 378.4
ББК 74.48(2Рос)
К89

Рецензенты:

А.Е. Волков, доктор технических наук, профессор,
директор Института общественных стратегий
Московской школы управления «Сколково»;

И.Д. Фрумин, доктор педагогических наук, профессор,
научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ

Кузьминов, Я. И., Юдкевич, М. М. Университеты в России: как это работает [Текст] / Я. И. Кузьминов, М. М. Юдкевич ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. — 616 с. — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-2564-7 (в пер.). — ISBN 978-5-7598-2423-7 (e-book).

В этой книге рассказывается, как устроена система российского высшего образования. Является ли российское высшее образование в большей степени продуктом европейского опыта, заимствования ключевых идей у более зрелых университетских систем, или это самобытный феномен, специфичный именно для нашей страны, особенностями которого и объясняются ее выдающиеся успехи и глубокие кризисы? Как устроены и работают университеты? Как и почему изменяются их миссии, структуры, принципы финансирования? Какую роль в их работе играет государство? Кто и чему учиться в университетах? Как устроено российское преподавательское сообщество и какую роль в университетах играет наука? На эти и многие другие «как и почему» отвечает эта книга.

Издание адресовано тем, кто хочет лучше понять устройство системы высшего образования в своей стране, оценить институциональные альтернативы и взаимосвязи отдельных институтов системы, увидеть ее место и перспективы в глобальном пространстве формирования человеческого капитала и производства научного знания.

УДК 378.4
ББК 74.48(2Рос)

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

doi: 10.17323/978-5-7598-2564-7

ISBN 978-5-7598-2564-7 (в пер.)
ISBN 978-5-7598-2423-7 (e-book)

© Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М., 2021; 2022

Оглавление

Благодарности.....	9
Предисловие.....	12
ГЛАВА 1. ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	25
Ключевые факты	26
1.1. Истоки системы высшего образования: XVIII в.	27
1.2. Российское высшее образование XIX — начала XX в.	32
1.2.1. Становление системы	32
1.2.2. Накануне революции: многообразии вузов и программ.....	42
1.3. Советское высшее образование	64
1.3.1. Университеты в новой политической реальности.....	64
1.3.2. Политика конца 1920-х — 1930-х годов: новые задачи и ориентиры	71
1.3.3. Великая Отечественная война и ее последствия для вузов	78
Приложение	82
Библиография.....	89
ГЛАВА 2. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВЕТСКОЙ ЭПОХИ И ПЕРВОГО ПОСТСОВЕТСКОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ	99
Ключевые факты	100
2.1. Высшее образование после Великой Отечественной войны	101
2.1.1. Точки роста	101
2.1.2. Прием в вузы.....	104
2.1.3. Преподаватели.....	108
2.1.4. Образовательный процесс и специализация	110
2.1.5. Стипендии и плата за обучение	113
2.2. Период стагнации: 1970—1980-е годы	116
2.2.1. Тревожные тренды 1970-х годов	116
2.2.2. Осознание необходимости реформ	123
2.3. Постсоветские годы: от плана к рынку	126
2.3.1. (Воз)рождение негосударственного сектора	128
2.3.2. Новые студенты и новые направления подготовки	130
2.3.3. Взаимодействие между секторами	132
2.3.4. Финансовая ситуация в высшей школе.....	135

Приложение	138
Библиография	139
ГЛАВА 3. ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ЛАНДШАФТ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	143
Ключевые факты	144
3.1. Спрос на высшее образование в российском обществе	145
3.2. Ландшафт системы: предложение в сфере высшего образования	154
3.2.1. Государственные и частные вузы.....	154
3.2.2. Типология вузов.....	160
3.2.3. Уровни образования: бакалавриат, магистратура, специалитет.....	168
3.2.4. Программы очного и заочного образования	171
3.2.5. Филиалы высших учебных заведений.....	176
3.3. Спрос встречается предложение.....	179
3.3.1. Направления подготовки	179
3.3.2. Плата за обучение.....	185
3.4. География вузов и образовательная мобильность	192
Приложение	200
Библиография	209
ГЛАВА 4. УПРАВЛЕНИЕ И РЕСУРСЫ.....	213
Ключевые факты	214
4.1. Регулирование высшего образования	215
4.1.1. Общая рамка регулирования: уровни и логика подчинения, стейкхолдеры университетов	215
4.1.2. Особенности регулирования высшего образования в России	221
4.1.3. Управление содержанием: образовательные стандарты.....	224
4.1.4. Функции контроля и надзора.....	230
4.1.5. Третьи стороны в управлении вузом.....	236
4.2. Финансирование системы высшего образования.....	244
4.2.1. Общая характеристика финансирования.....	244
4.2.2. Принципы функционирования системы бюджетного финансирования в высшем образовании	251
4.2.3. Источники дополнительных доходов вузов.....	267
4.2.4. Расходы вузов.....	274
Приложение	276
Библиография	288
ГЛАВА 5. ДОРОГА В ВУЗЫ: ИЗ ШКОЛЫ И НЕ ТОЛЬКО.....	293
Ключевые факты	294
5.1. Школьное образование	295

5.1.1. Международный контекст	295
5.1.2. Начальное общее образование	298
5.1.3. Основное общее образование.....	305
5.1.4. Старшая (или средняя (полная)) школа	311
5.1.5. Особенности российской школы	315
5.2. Поступление в бакалавриат	324
5.2.1. Профильные вступительные испытания (до 2009 г.).....	327
5.2.2. Единый государственный экзамен	330
5.2.3. Сравнение новой и старой систем.....	331
5.2.4. Олимпиады школьников для отбора талантов	336
Приложение	338
Библиография	340
ГЛАВА 6. СТУДЕНТЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	345
Ключевые факты	346
6.1. Характеристики студентов и выбор вуза	347
6.1.1. Социальный состав российских студентов в контексте ЕГЭ.....	347
6.1.2. Выбор вузов и образовательных программ, установки к обучению	350
6.2. Академическая успеваемость и особенности образовательного процесса	351
6.2.1. Ранняя специализация.....	352
6.2.2. Жесткий учебный план.....	355
6.2.3. ЕГЭ, эффекты сообучения и сети	359
6.2.4. Пересдачи и отчисления	360
6.3. Расходы и доходы во время обучения	362
6.3.1. Затраты студентов на обучение.....	362
6.3.2. Источники покрытия расходов.....	363
6.4. Практики академической жизни студентов	368
6.4.1. Вовлеченность в учебный процесс.....	368
6.4.2. Участие в научной деятельности	370
6.4.3. Проблемы недобросовестного поведения.....	371
6.4.4. Студенты за пределами академического процесса	375
6.5. От студента к выпускнику	377
6.5.1. Работа во время обучения	377
6.5.2. Переход «вуз — рынок труда»	381
6.5.3. Выпускники и их вузы	386
Библиография	388
ГЛАВА 7. АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ И КОНТРАКТЫ	395
Ключевые факты	396
7.1. Портрет преподавателей российских вузов.....	397

7.2. Организация академической карьеры.....	402
7.2.1. Ступени карьерной лестницы	402
7.2.2. Продвижение по карьерной лестнице	404
7.3. Доходы преподавателей.....	408
7.3.1. Общая характеристика доходов в университете	408
7.3.2. Структура доходов	411
7.4. Контрактные отношения университета с преподавателями.....	413
7.4.1. Академические контракты.....	413
7.4.2. Преподавательское сообщество: можно ли говорить о его однородности?	423
7.5. Занятость и дополнительные доходы преподавателей.....	424
7.5.1. Занятость внутри университета: преподавание и исследования	424
7.5.2. Дополнительная занятость.....	429
7.6. Состояние и ценности академического сообщества	432
7.6.1. Вызовы коррупции и их преодоление	432
7.6.2. Социальный статус университетского преподавателя	434
7.6.3. Ценности академического сообщества	435
Библиография	443
ГЛАВА 8. НАУКА В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ: ИСТОРИЯ ИЗГНАНИЯ И ВОЗВРАЩЕНИЯ	447
Ключевые факты	448
8.1. Высшие учебные заведения и наука: исторические основания.....	449
8.1.1. Наука в последние десятилетия имперского периода.....	449
8.1.2. Политика большевиков	455
8.1.3. Послевоенная наука: симбиоз науки и политики	464
8.1.4. Роль и место исследований в советских университетах	469
8.1.5. Структурный портрет науки в конце советского периода	472
8.2. Наука на сломе двух эпох: переход к новым принципам.....	475
8.2.1. Общие проблемы перехода	475
8.2.2. Финансирование науки: переход к новым принципам	477
8.3. Современное состояние науки в российских университетах.....	481
8.3.1. Аспирантура и воспроизводство научных кадров.....	484
8.3.2. Источники и инструменты финансирования науки.....	493
8.3.3. Государственная поддержка развития исследований	497
8.3.4. Состояние науки в вузах	500
Приложение	508
Библиография	527
ГЛАВА 9. АКАДЕМИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО УНИВЕРСИТЕТА.....	535
Ключевые факты	536
9.1. Модель управления: административная структура и принятие решений	537

9.1.1. Ректор и ректорат.....	537
9.1.2. Организационная структура	539
9.1.3. Кафедральная система и ее альтернативы	541
9.1.4. Органы и системы управления	545
9.2. Стратегическое развитие университетов.....	550
9.2.1. Проектный подход и смена управления.....	550
9.2.2. Проект «5-100» как драйвер движения к проектной парадигме	554
9.3. Университеты и рейтинги	558
9.3.1. Российские вузы в международных рейтингах.....	558
9.3.2. Институциональный ответ на глобальные рейтинги	562
Библиография.....	573
ГЛАВА 10. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ.....	577
Ключевые факты	578
10.1. Общая характеристика интернационализации.....	579
10.2. Международная включенность и связи академического сообщества ...	579
10.2.1. Период становления российской высшей школы (XIX — начало XX в.)	579
10.2.2. Интернационализм первых десятилетий советской власти (1922 г. — начало 1930-х годов)	581
10.2.3. Околовоенные десятилетия: изоляция от врагов, советизация друзей (вторая половина 1930-х — первая половина 1950-х годов)	583
10.2.4. Приоткрытие железного занавеса и начало интеграции (вторая половина 1950-х — начало 1970-х годов)	589
10.2.5. Интеграция: современный этап (1991 г. — н.в.)	591
10.3. Иностранные преподаватели и студенты в российских вузах.....	592
10.3.1. Иностранные преподаватели	592
10.3.2. Иностранные студенты в вузах страны: от мотивов политических к экономическим.....	594
10.3.3. Международная кооперация российских вузов	606
Библиография.....	612

Non scholae, sed vitae discimus

Не для школы, а для жизни мы учимся

Благодарности

Авторы этой книги в течение нескольких десятилетий не просто наблюдали развитие высшего образования в России, но были непосредственными участниками этого процесса, работая в руководстве одного из ведущих и инновационных российских университетов — Высшей школы экономики. Первыми мы хотим поблагодарить наших коллег — членов команды ВШЭ, всех преподавателей и сотрудников нашего университета, его студентов и выпускников — тех, кто поверил в идею свободного университета в свободной России и в течение почти трех десятилетий разделял и развивал его ценности.

Высшая школа экономики своим примером показывает, как усилия одного университета способны изменять ландшафт национальной системы высшего образования. Наблюдать эти изменения и принимать участие в том, чтобы они стали возможными, — большая честь.

Мы постоянно следили за работой наших коллег, руководителей ведущих российских университетов, учились на их опыте и обменивались с ними оценками и прогнозами. Мы хотим поблагодарить за многолетнее сотрудничество ректоров Виктора Садовниченко, Николая Кропачева, Игоря Федорова, Владимира Васильева, Юрия Похолкова, Георгия Майера, Игоря Реморенко, Эдуарда Галажинского, Виктора Кокшарова, Вадима Волкова, Владимира Зернова, Владимира Мау, Сергея Синельникова-Мурылева, Михаила Стриханова, Николая Кудрявцева, Ильшата Гафурова, Никиту Анисимова, Владимира Литвиненко, Анатолия Торкунова, Марину Боровскую, Валерия Фалькова, Владимира Афанасьева, Сергея Гуриева, Рубена Ениколопова, Андрея Шаронова, Анатолия Александрова, Александра Кулешова, Аллу Грязнову, Михаила Эскиндарова, Александра Климова, Юрия Чаплыгина, Абега Аганбегяна, Теодора Шанина, митрополита Илариона, а также деканов Валерия Каткало, Александра Аузана и Владимира Миронова.

Нам посчастливилось работать с крупнейшими реформаторами российского образования — Владимиром Филипповым, Андреем Фурсенко, Дмитрием Ливановым, Виктором Болотовым, Владимиром Шадриковым, Исаком Калиной, Андреем Волковым. Описанные в книге тенденции и достижения российских университетов XXI в. — во многом реакция системы на предложенные ими новые цели и инструменты.

Эта книга стала возможной благодаря интеллектуальной и эмоциональной поддержке наших коллег. Невозможно перечислить всех, кто помогал нам в течение пяти лет работы над книгой.

Особая благодарность нашему коллеге и другу профессору Филиппу Альбаху, директору-основателю Центра международного высшего образования Бостон-колледжа в США. Филипп поддержал идею написания этой книги и поддерживал нас на всех этапах ее создания, на ее страницах нашли отражение результаты наших совместных проектов. Международные сопоставительные исследования академических контрактов, инбридинга, практик привлечения университетами международных исследователей и влияния глобальных рейтингов на поведение и среду университетов, моделей подготовки новых поколений исследователей, которые проводил Институт институциональных исследований ВШЭ совместно с Центром международного высшего образования, позволили нам глубже осмыслить специфические российские университетские практики и поместить их в глобальный сравнительный контекст.

Мы признательны коллегам, взявшим на себя труд прочесть первые варианты отдельных глав книги, в том числе Петру Грачеву, Наталии Халатянц, Наталье Малошонов, Игорю Чирикову, Виктору Рудакову, Александру Сидоркину, Тимуру Натхову, Станиславу Авдееву, Елене Шакиной. Ваши комментарии и советы позволили сделать текст лучше.

В изучении ранней истории российских университетов нам особенно помогло участие Александра Дмитриева, Игоря Федюкина, Елены Вишленковой, Александра Сорокина. Представить сжатое и вместе с тем учитывающее все наиболее важные особенности описание российской школьной системы нам помогли советы Ирины Абанкиной, Александра Уварова, Сергея Косарецкого. Лучшему изложению логики инструментов государственного контроля в системе высшего образования способствовали обсуждения с Алексеем Новосельцевым и Львом Якобсоном. Большую ценность для нас представляли разговоры с Револьдом Энтовым, Даниилом Александровым, Львом Любимовым. Важные материалы для книги предоставили нам Елена Одолевская, Александра Серова, Илья Кирия, Дарья Платонова.

В нашей работе мы опирались на уникальные массивы эмпирических данных — как масштабных лонгитюдных исследований, так и отдельных опросов, ставших для нас важнейшими источниками сведений о современном состоянии российской системы высшего образования и ее исторической перспективе. Принимая активное участие в формировании корпуса этих данных, мы особенно активно и плодотворно сотрудничали с Леонидом Гохбергом, Марией Добряковой, Николаем Шугалем, Иваном Груздевым.

Мы признательны нашим коллегам из университетов самых разных стран мира за постоянный интерес к нашим работам. Перечислить всех было бы не-

возможно, но мы хотим особо отметить Ханса де Вита, Глена Джонса, Мартина Финкельштейна, Марека Квика, Барбару Кем, Маню Клеменчич, Педру Тейшейра, Хьюго Хорта, Мартина Карноя, Тимо Аарреваара, Лору Рамбли, Ульриха Тейхлера, Генри Розовски, Александру и Ли Бенамов.

Благодарим наших соавторов по разным журнальным статьям и главам книг — Дмитрия Семенова, Исака Фрумина, Анну Панову, Григория Андрущакка, Илью Прахова, Андрея Ловакова, Елизавету Сивак, Ивана Стерлигова, Наталью Матвееву, Олега Польдина, Валентину Кускову. Работать с вами — большое удовольствие. В Институте институциональных исследований, которым мы руководим, рождено множество идей исследований, часть из которых нашла свое отражение в этой книге.

Уникальный доступ к электронным коллекциям статей, книг и диссертаций, на которые подписан наш университет, дал нам возможность прочесть практически всё, что мы хотели прочесть, работая над отдельными главами книги. В тех случаях, когда редкие издания отсутствовали в электронном доступе, мы разыскивали их в букинистических магазинах разных стран. Мы благодарим наших друзей, которые сделали возможной их доставку в Москву.

Большой удачей было работать с нашими ассистентами Александром Дмитриенко и Марией Сотниковой. Подготовка ими архивных материалов, внимательная работа со статистическими данными, аккуратность в деталях существенно помогли нам в работе над книгой.

Предисловие

В этой книге мы рассказываем о том, как устроена система российского высшего образования. Наш ключевой тезис — высшее образование теснейшим образом переплетено с происходящим в обществе, с социальными, экономическими и политическими элементами его устройства и не может рассматриваться вне этого контекста. Система высшего образования влияет на общество: через формирование интеллектуальной элиты, через вклад в человеческий капитал нового поколения, через трансляцию системы ценностей, через расширение индивидуальных возможностей людей. Различные экономические и политические институты формируют разный заказ общества к системе высшего образования, задают разные приоритеты государственной поддержки, определяют перспективы людей с высшим образованием на рынке труда.

Мы не ограничиваемся рассказом о результатах системы высшего образования — ее количественных, качественных и структурных параметрах или их динамике. Мы описываем те *институты*, которые лежат в основе этой системы, и рассказываем о том, как эти институты обуславливают сам дизайн системы и ее характеристики, а также о том, как и почему эти институты изменяются.

Когда люди начинают знакомиться с устройством системы российского высшего образования, в том числе в попытке понять природу феномена «лучшего образования в мире», у них часто возникает вопрос: российское высшее образование — это в большей степени продукт европейского опыта, заимствования ключевых идей у более зрелых университетских систем или это самобытный феномен, специфичный именно для нашей страны, особенностями которого и объясняются ее выдающиеся успехи и глубокие кризисы. В нашей книге будет сделана попытка ответить на этот вопрос: мы покажем, что развитие университетской системы и системы высшего образования в целом немислимо без европейского опыта — как в опоре на институциональные модели, так и в заимствовании кадров и экспертизы, — и вместе с тем достаточно часто оно выступало площадкой удачных (и менее удачных) уникальных образовательных экспериментов.

К середине XVIII в., когда в России только возник первый университет и еще не появилось своих профессоров, многие европейские страны уже обладали

долгими и славными университетскими традициями: почти семь веков существовал Болонский университет, более шести веков — университет в Париже. Больше столетия работал Гарвардский университет, и хотя ему было еще далеко до грядущей мировой славы, он подготовил уже не одно поколение государственных деятелей нового американского государства.

Казалось бы, Россия, с ее неразвитой системой начального и среднего образования, столь отставшая от других европейских держав, еще долго будет занимать второстепенные места. Однако уже через полтора столетия (и всего лишь спустя столетие после появления в России именно системы высшего образования с более чем одним университетом) она заявила о себе как заметная университетская держава с уровнем образования, соответствующим ведущим европейским образцам, и большим научным потенциалом. Еще через 50 лет — в отношении полностью переформатированной системы — о советском высшем образовании заговорили, обсуждая феномен его небывалого успеха. И сегодня, в начале третьего десятилетия XXI в., международное сообщество тоже пристально следит за быстрым развитием сегмента селективного высшего образования в России и за масштабными переменами и реформами, здесь происходящими.

Во всех случаях мы говорим об очень разных системах, отражающих коренные различия в социально-экономическом устройстве России в разные периоды. При этом у систем много общих черт, что важно для понимания и истории, и текущего состояния российского высшего образования. О них читатель узнает из нашей книги.

Особенности развития российских университетов, сохранявшиеся, несмотря на, казалось бы, коренные сломы, которые следовали за радикальными политическими и социальными переворотами (1861, 1917, 1991 гг.), имеют глубокие генетические основания. Механизм передачи этих традиций сам по себе представляет интереснейший общественный феномен и достоин отдельного изучения историками и социологами.

Какие это особенности?

Университеты в России созданы властью, а не гражданским обществом. Хотя начало XX в. стало временем недолгого расцвета общественных университетов, они и близко не играли такой роли, как в других странах.

Но вот исторический парадокс: хотя в царской России церковь была фактически частью государственной системы, ее влияние (и влияние религии вообще) в университетах было ничтожным. Это особенно ярко видно на примере роли, которую церковь и религия играли на предшествующих уровнях образования: от церковно-приходской школы для крестьян до гимназии, где одним из обязательных предметов был Закон Божий. Университеты в России, в отличие от университетов европейских и даже американских, формировались полностью вне религиозной, церковной традиции. Университетские поведенческие и соци-

альные установки формировались вокруг научных, а не религиозных ценностей. Если характеризовать российскую университетскую традицию кратко (а значит, неизбежно огрубляя), то это меритократия и универсализм ценностей, дефицит солидаризма и ощущения «третьей миссии» университета как в местных сообществах, так и в государстве в целом.

Университеты в России не были нацелены на формирование государственной элиты — тех, кто будет править государством и, соответственно, должен чувствовать ответственность за него. Интересно, что эта особенность характерна не только для имперской, но и для советской системы. При императоре руководители рекрутировались в основном из офицерской среды. При советской власти — воспитывались через специальную систему партийных школ. Университеты создавали профессиональную, но не государственную элиту. Профессора и студенты были частью государства, однако слишком специализированной частью, чтобы воспринимать государственные задачи как свои собственные. Российское студенчество воспитывалось на идеях прогресса, но не социальной устойчивости. Такое мировоззрение образованного класса заложило мину под здание российской, а позднее советской государственности. Разумеется, конечной причиной этого был антиинтеллектуализм имперского (потом советского) государства, его неумение вовлечь академическое сообщество в решение текущих политических и управленческих задач.

Нынешняя система унаследовала и ряд особенностей советского периода. Среди них — очень низкое финансирование научных исследований. В расчете на студента финансирование университетской науки в России на порядок ниже, чем в странах ОЭСР. Это не делает российские вузы чисто преподавательскими институциями: исследования все равно ведутся, но их уровень серьезно ограничен недостаточными ресурсами.

Университеты располагают ограниченными возможностями экономической деятельности и инвестирования в силу своего правового и экономического статуса. Это характерно не только для России, но и для целого ряда других стран. Образовательная деятельность университетов также ограничена — они должны соблюдать государственные образовательные стандарты (и хотя это ограничение в значительной степени формальное, оно оказывает заметное влияние на поведение университетов).

Федеральные образовательные стандарты и система выделения университетам финансируемых государством мест для обучения студентов приводят к тому, что в России высшее образование существует почти исключительно как профессиональное, как подготовка к определенной профессии. Деспециализация высшего образования, отрыв его реальной общественной и экономической функции от формально установленной — скрытая тенденция, наметившаяся еще в поздний советский период и резко усилившаяся в новой России начиная

с 1990-х годов. Тем не менее 99% высшего образования формально остается профессиональным и по сей день. И если в последние годы в ряде классических университетов стали появляться факультеты свободных искусств, это скорее исключение, подтверждающее правило.

Две цифры хорошо описывают роль высшего образования в России. Это высокая для развитой страны с высоким уровнем образования населения зарплатная премия за высшее образование (в 2010 г. она составляла около 60%, к 2020 г. снизилась до 50%). И очень высокое предпочтение высшего образования для своих детей у населения России (более 80%).

Высшее образование последние 50 лет играет роль главного сигнала социального статуса человека в СССР и России. Оно мощный драйвер социального поведения, социальных изменений. Два раза за советское время (в 1920—1930-е и 1960—1970-е годы) и один раз после распада СССР (в 1990-е и в начале 2000-х годов) расширенный доступ к высшему образованию кардинально менял установки, ценности, трудовую и культурную ориентацию миллионов людей.

Феномен колоссальной социальной мобильности, которую продемонстрировало советское общество, определялся не только «перестановкой» («и последние станут первыми...») в государственных структурах и на предприятиях в 1918—1939 гг., но и более устойчивыми и долгоиграющими факторами. Это, конечно, всеобщее школьное образование для каждого и широкодоступное для выходцев из «трудящихся классов» высшее профессиональное образование. При этом имел место интереснейший феномен: культура образованных по-советски людей формировалась с минимальной прививкой унаследованной культуры образованного класса старого общества (в течение первых двух десятилетий советской власти их численность и культурное влияние были искусственно снижены буквально на порядок); установки «советской интеллигенции» (на три четверти вышедшей из рабочих и крестьян) были сформированы именно системой высшего образования. Чтобы понять эту роль высшего образования, надо представить, что «культура образованных» в СССР росла без поддержки других институтов: а) семейного и родственного окружения; б) клубов и ассоциаций; в) церкви. Фактически высшее образование выступало как один из важнейших инструментов целенаправленной социальной и антропологической трансформации.

В отличие от двух «советских» институциональных расширений доступа к высшему образованию, расширение 1990-х годов произошло не в результате целенаправленной государственной политики, а под давлением общественных ожиданий на фоне слабого государственного контроля. За годы советской власти у людей сформировался устойчивый стереотип: «наличие высшего образования — путь к лучшей карьере и лучшему качеству жизни». И в широких слоях населения сложился запрос на высшее образование для своих детей. Десятилетие 1990-х было периодом расчистки практически всех формальных

ограничений, в том числе ограничения доступа к высшему образованию. Если государство, переживавшее в 1990-х годах бюджетный кризис, не могло быстро увеличить количество финансируемых им студенческих мест, то государственные университеты, получившие по Закону об образовании 1992 г. право на оказание платных образовательных услуг, и разрешенные тем же Законом негосударственные вузы такую возможность предоставили. В результате охват возрастной когорты 17–25 лет высшим образованием с конца 1990-х годов по 2010 г. вырос с 20 до 35%, а доля выпускников полной средней школы, получающих высшее образование сразу после школы, превысила 50%.

Можно обоснованно сомневаться в качестве профессиональных компетенций выпускников массовых «безымянных» вузов и образовательных программ 1990-х — первого десятилетия 2000-х. Одно несомненно — они дали возможность миллионам российских граждан получить недостижимый для их родителей социальный, а в ряде случаев и экономический статус, придали драйв российскому обществу и экономике. Быстрый экономический рост 2000–2012 гг. был обусловлен не только всплеском нефтяных цен, но и новым качеством человеческого потенциала России.

Поразительное свидетельство тому — устойчиво наблюдаемая очень высокая доходная премия за высшее образование, и это при колоссальном охвате россиян высшим образованием. Несомненно, это феномен именно высшего образования, поскольку среднее профессиональное образование, к настоящему моменту тоже характеризующееся очень значительным (более чем 35%-ным) охватом возрастной когорты 15–19 лет, дает всего 10%-ную премию.

Сегодня жесткость формального регулирования со стороны государства обеспечивает минимально приемлемый уровень качества образования и гарантирует достаточно высокий уровень заработной платы преподавателей (на уровне двойной средней зарплаты по региону). Но эта жесткость чревата рядом неблагоприятных последствий.

Во-первых, инновации (в первую очередь образовательные) в российских университетах с трудом появляются и медленно распространяются. К настоящему моменту более 50 ведущих университетов получили от государства право на собственные образовательные стандарты. Однако, поскольку другие элементы жесткого регулирования в их отношении сохраняются, это право фактически реализовали менее 15 университетов.

Во-вторых, имеет место очень сильный разброс качества образовательных учреждений и образовательных программ. Общероссийский рынок образовательных программ высшей школы резко сегментирован по качеству абитуриентов. Причем это верно как в целом, так и по отношению к отдельным образовательным направлениям (специальностям). Такие направления, как медицина, образование, строительство, транспорт и искусство, отличаются большей од-

нородностью качества абитуриентов благодаря платежеспособному спросу на этих специалистов во всех регионах страны. Напротив, инженерные науки (технологии), естественные науки, математика и социальные науки (включая экономику) крайне неоднородны в этом отношении. Ведущие вузы часто не могут принимать в магистратуру выпускников бакалавриата других вузов из-за отсутствия у тех необходимых знаний.

В России около 50 ведущих университетов, которые можно назвать глобально значимыми. Они входят в международные рейтинги (15 вузов входят в топ-100 того или иного предметного или отраслевого рейтинга), привлекают много иностранных студентов, их преподаватели — в значительной части исследователи, активно ведущие научную работу. Эти вузы можно назвать исследовательскими университетами, хотя преобладающей формой деятельности у них по-прежнему остается образование, а наука обычно составляет, как мы отмечали, не более 20% бюджета. В последние 10 лет ученые российских университетов активно вышли на мировую арену. Россия широко представлена на мировых платформах онлайн-курсов. Все эти университеты обладают высокой селективностью при отборе студентов, качество их студенческой аудитории очень высокое по любым глобальным меркам.

Около 150 университетов дают качественное профессиональное образование в разных областях (это подтверждается тем, что они регулярно привлекают десятки тысяч иностранных студентов). Однако исследовательская и проектная компоненты в этих университетах развиты слабо, поэтому они периодически отстают от технологий компаний — лидеров рынка. В первую очередь это негативно сказывается на технических (инженерных, аграрных, ИТ) направлениях. В данной группе университетов в последние годы заметно повысилось качество студенческой аудитории, хотя на платные места нередко продолжают принимать слабых студентов.

Еще одна группа — более 150 вузов, как правило, небольших — главным образом обеспечивает «общее высшее образование». Особенность России в том, что в силу жесткого формального регулирования такое образование предоставляется исключительно в виде 4–5-летних профессиональных программ. Формально студенты изучают и сдают все специализированные предметы, однако их мотивация (а часто и базовые знания) таковы, что от длинного профессионального обучения реально востребуется не больше трети предметов. В основном к этим предметам относятся те, которые формируют базовые аналитические и социальные компетенции (математика, информационные технологии, экономика и право), а также те, которые формируют «мягкие навыки». Как правило, студент реально обучается на 1–2-м курсах, а на старших курсах минимизирует усилия по обучению, найдя какую-нибудь работу. Такое его поведение рационально, поскольку обычно на рынке отсутствует спрос на специали-

стов с низким качеством подготовки. Исключение составляют аграрные специальности, а также специальности водного и речного транспорта. Фактически по социальной функции данная группа вузов соответствует двухлетнему колледжу в США. Но вместо двух лет студент проводит в вузе четыре или даже пять. Это крайне нерационально как с точки зрения национального человеческого капитала (два года просто частично вычитаются из национального трудового пула), так и с точки зрения использования общественных фондов и семейных бюджетов.

Сложно переоценить роль высшего образования в формировании социальной структуры российского общества. Мы уже сказали, что массовое высшее образование стало основным достижением 1990-х для широких слоев населения России. Это особенно видно на фоне неудачной приватизации и формирования олигархического капитализма 1990-х, заведомо несправедливо распредившего доступ к богатству. В этом отношении Россия получила «прививку эгалитаризма», совершенно не связанного, что очень важно, с ностальгией по тоталитарному перераспределению благ при коммунистическом режиме. Доступ к высшему образованию с самого начала был основан на свободном выборе абитуриентов, на решениях, которые принимали семьи, а не какие-то внешние доминирующие структуры.

Сегодня мы можем видеть, что многие молодые люди, окончившие никому не известные институты (значительная часть которых уже перестала существовать), сделали успешную карьеру в самых разных областях. Разумеется, вероятность успешной карьеры у выпускников МГУ или МГИМО была и остается гораздо выше. Также верно и то, что большинство выпускников «безымянных вузов» значительного успеха не добились. Однако истории успеха существуют, они реальны, и это формирует часть позитивной мифологии российского общества.

Даже при дефиците и несовременности формируемых у студентов профессиональных компетенций массовое высшее образование радикально увеличивает их социальный и человеческий капитал — а это большая часть граждан России до 40 лет и абсолютное большинство молодежи крупных городов. Это люди с установкой на высокие стандарты жизни, востребующие современную работу, активные, квалифицированные в качестве потребителей.

Прием в вузы 1990-х годов был организован на основе унаследованной от СССР системы устных экзаменов, которые проводил сам вуз. Если при советской власти это был инструмент, позволявший проводить неявную селекцию абитуриентов (принимать больше детей рабочих и колхозников и меньше евреев и детей интеллигентов), то с распадом СССР институт был «приватизирован» влиятельными университетскими администраторами и преподавателями. Помимо частной коррупции, каждый вуз оброс платными курсами по подготовке к поступлению. Фактически с поступающих на финансируемые государством места брали предварительный платеж в пользу вуза в целом (платные курсы) и/или

отдельных экзаменаторов. К этому периоду относится шутка о том, что в России опровергнут ключевой постулат мировой науки о единстве математики (которая встречалась чаще всего среди экзаменационных предметов): здесь у каждого вуза своя особая математика.

ЕГЭ (общенациональный экзамен) был обоснован в президентской программе Владимира Путина 2000 г. как обеспечивающий равные права выпускникам школ безотносительно к месту проживания и социальным связям семьи. С 2009 г. ЕГЭ и предметные олимпиады стали двумя исключительными институтами, регулирующими зачисление на программы высшего образования. Достигнутое формальное равенство «по заслугам» обеспечило справедливость и предсказуемость зачисления студентов на бюджетные места во всех вузах и на платные места в высокоселективных вузах. В первую очередь от этого выиграли семьи среднего класса из регионов, в которых нет сильных университетов. Если в 1990-е годы вузы Москвы и Санкт-Петербурга принимали только 25–30% студентов из провинции, то в 2010-х годах их доля достигла 50–60%.

«Внутри» общей прогрессивной и эгалитарной тенденции в последние 10 лет формируется другая, противоположная. Мы можем отметить определенную социальную дифференциацию «на входе» в университеты и в структуре университетов по имущественному признаку и по культурному (образовательному) уровню семьи. Это не является целенаправленной политикой университетов. Последние не имеют возможности проводить собственную селекцию абитуриентов — они лишь выдвигают критерии, а селекцию проводят государство (в виде ЕГЭ по школьным предметам) и ассоциации вузов (по предметным олимпиадам). Не закладывало таких целей и государство. Мы имеем дело с результатом успешной работы институтов, которые изначально формировались именно с целью преодолеть неравенство и несправедливость и, безусловно, достигли такой цели.

Наличие практически на каждой образовательной программе двух когорт студентов — обучающихся полностью бесплатно за счет государственного бюджета и обучающихся полностью платно, за счет собственных средств или средств семьи — при отсутствии сильных механизмов позитивной дискриминации и социальной поддержки студентов из бедных и малообеспеченных семей объективно создает преимущества для выходцев из богатых и образованных семей. В результате применения механизмов «меритократической справедливости» (ЕГЭ, предметные олимпиады) на бюджетные места с большей вероятностью попадают дети состоятельных и образованных родителей, а дети родителей с низкими доходами и низким уровнем собственного образования вынуждены поступать на платные места. Поскольку их возможности платить ограничены, а правильно оценивать качество образовательных программ им труднее, чем другим, дети из этих семей часто вынуждены обучаться на образовательных программах низкого качества.

Одна из особенностей российского высшего образования — его неоднородность, сильная стратификация на уровне вузов и типа образовательных программ (бюджетное и платное; очное, очно-заочное и заочное обучение). Такая неоднородность исчерпывающе объясняет совершенно разное качество выпускников. Но это не уникальная особенность России. Мы можем встретить аналогичную картину в целом ряде стран, в том числе и в достаточно высокоразвитых.

Другая особенность российского высшего образования, которая не только определяет его уникальность, но и частично объясняет феномен очень сильных выпускников, чьи аналитические и креативные способности сделали России имя в глобальных университетах, — его фундаментальный характер, большое внимание к формированию аналитических инструментов, системности мышления. При этом можно говорить о перегруженности учебного плана — и говорить по крайней мере в двух аспектах.

Аспект первый. Если мы сравним образовательные программы российских и большей части иностранных вузов, то увидим, что российская модель высшего образования предполагает более продолжительные сроки освоения программ (4–5 лет на первой ступени) и в 1,5 раза большее число контактных часов (лекции, семинары, лабораторные работы), чем в среднем по миру. Это объясняется более коротким сроком обучения в старшей общеобразовательной школе. С учетом самых продолжительных в мире летних каникул, российские школьники учатся на три года меньше, чем их сверстники в странах ОЭСР. В результате такие предметы, как иностранные языки, математика, философия, социальные и экономические предметы, «доизучаются» студентами на первых курсах вуза или колледжа. «Общеобразовательные» предметы составляют до 25% учебного плана программ высшего профессионального образования.

Кроме того, большое количество аудиторных занятий критически важно на младших курсах: российские студенты устойчиво усваивают высшую математику и другие фундаментальные предметы, требующие постоянной тренировки и обратной связи со стороны преподавателя. Международные эксперты, изучавшие советское и российское образование, всегда обращали внимание на большой объем аудиторных занятий российских студентов по сравнению с их зарубежными сверстниками и на сравнительно малый объем самостоятельной работы.

Однако на старших курсах такая модель обучения реже приводит к положительным результатам. В первую очередь потому, что полная загрузка рабочего дня студента предписанными занятиями оставляет мало места для собственных проектов и активности. В большинстве российских университетов посещаемость занятий на старших курсах резко падает, что объясняется не только возросшей избирательностью студентов, но и тем, что значительная их часть считает, что уже получила от вуза все, что требовалось. Образовательная программа на старших курсах нередко перегружена узкопрофильными предметами, не соответствующи-

ми требованиям рынка труда. Особенно это очевидно в инженерном и технологическом образовании, а также на аграрных специальностях.

Аспект второй. Российские учебники «бросают в воду» студента без спасательного круга. Когда мы (авторы этой книги) в 1990-х — начале 2000-х годов начали пристально изучать систему западных университетов, нас больше всего поразила глубокая проработка методического инструментария. Ни к чему подобному в России мы не привыкли: ни в 1970-е годы, когда в МГУ учился старший из нас, ни в 1990-е, когда училась младшая. Достаточно сказать, что в российской традиции есть учебник (у хорошего преподавателя — несколько учебников сразу) и длинный список статей и книг, часто размером с половину библиотеки, которые хороший студент должен прочесть к очередному семинару. Нет ни сборников обязательного чтения с тщательно отобранными выдержками из оригинальных работ, ни задачников, ни сборников кейсов.

Образно говоря, если в образовательных системах многих стран студента «ведут под руки», тщательно выверяя объем учебного материала для самостоятельного освоения, добиваясь устойчивого освоения этого материала большинством студентов (и при этом сокращая материал до необходимого минимума), то в России такой подход традиционно считался занятием для слабаков. На кафедрах господствует стереотип: «Мы же прочитали — вот пусть теперь и они прочитают». В результате три четверти студентов даже не думают готовиться к семинарам. Но среди остальных преподаватель находит двух-четырёх достойных собеседников почти в каждой группе. Обустроенный таким образом учебный процесс российского вуза очень рано погружает группу лучших студентов в научный дискурс. Да, это происходит за счет «молчаливого большинства», но и им регулярный эффект присутствия на научной (профессиональной, социальной) дискуссии дает возможность приобщиться к самой сути университета. Важнейшее отличие нашей системы высшего образования, которым частично можно объяснить большое число у нас очень сильных студентов, в другом отношении к отсеву. Если в западной традиции «сохранение контингента» — важнейшая задача, то в большинстве российских вузов, напротив, большой отсев рассматривается как признак качества. А отдельной задачи индивидуализации образовательных траекторий, направленной на сохранение студентов в вузе и успешное освоение ими программы, не ставится.

Итак, многое из того, что определяет сегодняшнее устройство системы высшего образования, задается логикой ее прошлого развития. Поэтому понять происходящее в системе высшего образования сегодня можно, только разобравшись в ее истории. Мы начинаем нашу книгу с краткого экскурса в такую историю. Истории посвящены первые две главы книги.

В **главе 1** мы рассказываем о зарождении первых высших учебных заведений в XVIII в. и о развитии системы высшего образования в течение XIX в.

в России. Далее мы описываем изменения, которые произошли в стране после революции 1917 г. и смены политического режима. Мы завершаем эту главу изложением основных принципов системы высшего образования, которая сложилась в Советском Союзе к концу 1930-х годов.

В **главе 2** мы рассказываем о важном этапе развития массовой системы высшего образования в стране с конца Второй мировой войны до момента распада СССР, а также описываем те изменения, которые происходили в системе в первое постсоветское десятилетие. Мы показываем, каким образом и почему складывались те или иные ключевые институты, лежащие в основе функционирования системы и определяющие ее результаты. В дальнейшем это позволит нам увидеть, как трансформировались эти институты сегодня и что определяет сохранение некоторых из них. Мы увидим, в частности, что, хотя смена политических и экономических контекстов оказывала значительное влияние на систему высшего образования, некоторые ее элементы еще долго сохранялись после даже самых радикальных изменений. Поэтому в следующих главах книги читатель будет нередко встречать отсылки к историческому контексту сегодняшних событий.

Глава 3 содержит описание основных элементов ландшафта современной системы высшего образования России. Мы рассказываем о том, что представляет собой в настоящее время совокупность высших учебных заведений. Мы анализируем различия между частными и государственными вузами, между ведущими вузами и вузами массового сегмента, а также между программами разных направлений подготовки. Короче говоря, мы описываем структуру спроса и предложения на рынке высшего образования, а также возникающее равновесие.

Модели управления системой высшего образования, логике ее ресурсного наполнения посвящена **глава 4**. Мы рассказываем о роли государства в системе российского высшего образования и о том, как государство эту роль реализует. Мы показываем, как элементы управления, характерные для плановой экономики, сохранились в современных рыночных условиях и как их наличие определяет логику системы высшего образования сегодня.

Нельзя понять, как функционируют высшие учебные заведения, не уяснив, кто в них попадает. А ответ на этот вопрос был бы неполон без понимания контекста организации системы школьного образования — основного поставщика будущих студентов. Поэтому в **главе 5** мы рассказываем о том, как устроена система школьного образования в России. Не углубляясь в детали такого устройства, мы даем читателю возможность составить представление об особенностях ее работы, определяющих, кто, с какими установками и знаниями попадает в университеты. Во второй части главы рассказывается о том, как устроена система отбора в вузы, как и почему она менялась в последние годы и в какой степени она решает задачи обеспечения доступности к качественному образованию.

В **главе 6** дается портрет российского студенчества. Мы рассказываем, как устроен процесс обучения и что собой представляет жизнь студентов вне университета, в том числе обсуждаем феномен студенческой занятости, ее особенности и последствия ее широкого распространения.

Понимание особенностей образовательного процесса в российских вузах даст читателю возможность лучше понять ту специфическую роль, которая отведена вузовским преподавателям. Организации академической профессии в России посвящена **глава 7**. В ней мы рассказываем о том, как устроена карьерная лестница в российских вузах, как устроены контракты с преподавателями и как дизайн этих контрактов определяет содержание университетского академического сообщества.

В **главе 8** мы рассказываем об организации науки в России. Одна из ключевых особенностей российского высшего образования в том, что долгие годы оно было отделено от науки. Такое разделение не просто наложило отпечаток на образовательную систему, но и во многом определило ее контуры, формат и содержание деятельности. Поэтому мы вынесли рассказ о науке в отдельную главу, сделав в ней акцент на институциональных изменениях в моделях организации науки в разные исторические периоды, показывая взаимосвязь институтов общества и институтов управления наукой. В последней части главы мы говорим о сегодняшних попытках преодоления разрыва между университетами и академической наукой и о вызовах, возникающих на этом пути.

Как университеты устроены и управляются изнутри? Как они ищут свою траекторию преобразования из учреждений с максимальной предопределенностью деятельности в академические организации, самостоятельно определяющие свои миссии и выстраивающие отношения с ключевыми стейкхолдерами? Об этом мы говорили в **главе 9**, показывая, в частности, как программы поддержки ведущих вузов влияют и на университеты-лидеры, и на систему образования в целом.

Глава 10 посвящена вопросу интернационализации российского высшего образования. Хотя отдельные элементы международной компоненты российского высшего образования обсуждаются нами почти во всех главах книги, комплексный экскурс в историю интернационализации позволяет еще раз показать взаимосвязь организации высшего образования и политических институтов общества.

Мы стараемся не просто рассказать, «как что устроено», но и объяснить, почему те или иные элементы системы устроены именно таким образом, как они связаны друг с другом, как институциональный дизайн системы определяет логику ее развития, поведение отдельных ее участников — вузов, преподавателей, студентов, и к каким результатам приводит. Мы считаем, что национальную систему высшего образования даже в самые изоляционистские периоды развития

страны нельзя рассматривать вне международного контекста. Именно поэтому по всей книге мы проводим сравнение с устройством тех или иных элементов системы (таких, как правила отбора в университеты, модели финансирования вузов и структуры их управления, объемы и содержание учебной нагрузки преподавателей) в других странах. Нельзя рассказать обо всем так подробно, как хотелось бы нам и, возможно, нашим читателям, в одной книге, пусть даже такой толстой, как эта. Поэтому у книги столь обширная библиография — мы хотим, чтобы она стала для читателя не только источником информации о высшем образовании в России, но и отправной точкой для дальнейшего знакомства с теми сюжетами, которые вызовут у него особый интерес.

Одним из самых больших вызовов при работе над книгой стала задача дать на бумаге линейную проекцию такой сложной, многоплановой системы, как система высшего образования, выстроить логику последовательного изложения так, чтобы постоянно не забегать вперед. Поэтому мы сначала рассказываем о ландшафте высшего образования и ряде системных характеристик — модели управления системой высшего образования, типологии вузов и принципах организации образовательных программ, устройстве потоков ресурсов, — а затем переходим к рассказу об основных действующих лицах системы: студентах, преподавателях, университетах. Каждую главу можно читать отдельно, и по ходу текста мы делаем отсылки к прошлым и будущим главам.

Эта книга — результат пятилетней работы, и на протяжении всего этого периода в системе высшего образования не прекращались трансформационные процессы. Сегодня, когда вы читаете эту книгу, что-то уже изменилось: количество университетов и обучающихся в них студентов, программы развития университетов. Обсуждаются изменения в правилах приема в вузы. Но мы надеемся, что понимание институциональных основ системы, описанных в этой книге, поможет заинтересованному читателю лучше понять то, что происходит и будет происходить с российским высшим образованием в будущем.

Многолетний опыт исследований в области сравнительного высшего образования укрепил нас в мысли, что понять собственную национальную систему образования невозможно без понимания того, как устроены системы других стран. А без такого понимания невозможно совершенствование.

Поэтому мы надеемся, что наша книга будет интересна не только тем, кто интересуется Россией, ее социально-экономическими институтами и, в частности, системой высшего образования, но и тем, кто хочет лучше понять устройство системы высшего образования в своей стране, оценить институциональные альтернативы и взаимосвязи отдельных институтов системы, увидеть ее место и перспективы в глобальном пространстве формирования человеческого капитала и производства научного знания.

Глава 1

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В этой главе мы рассказываем об исторических основах российской системы высшего образования, начиная с реформ императора Петра I и до первых десятилетий существования государства большевиков. Данный исторический экскурс поможет читателю понять современное состояние системы высшего образования как глубоко укорененное в истории и культуре России, в ее социоэкономической и политической жизни на всех этапах развития.

КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТЫ

- В основе российской системы высшего образования лежит государственный проект формирования Академии наук и первого университета, реализованный на фоне негосударственных инициатив и импорта образовательных идей из Восточной и Западной Европы и впоследствии вытеснивший их.
- Привилегии при поступлении на государственную службу, а также абсолютное доминирование средств государственного бюджета в финансировании высших учебных заведений обуславливают высокий контроль со стороны государства над содержанием учебных программ и иных важных составляющих университетской жизни. Степень этого контроля на протяжении всего XIX в. варьируется в зависимости от общего политического и социального контекста развития страны.
- Ведущие — императорские — университеты Российской империи сосредоточены в нескольких крупных городах европейской части страны и имеют высокий образовательный ценз на поступление, что в сочетании с низкой мобильностью населения обуславливает большое неравенство в доступе к элитному высшему образованию.
- К концу XIX в. в Российской империи формируется развитая двухсекторная система высшего образования с государственным сектором, который представлен университетами и вузами университетского уровня, готовящими людей главным образом для государственной службы, и частным сектором с общественными и коммерческими учебными заведениями, покрывающими спрос растущей индустрии, а также общую тягу к высшему образованию среди тех категорий лиц, которые выпадали из государственной системы.
- Смена политического строя с приходом к власти большевиков коренным образом сказывается на системе высшего образования. В первые десятилетия советского периода выстраивается новая — полностью государственная — система высшего образования, основанная на отраслевом принципе профилирования вузов и нацеленная на задачи обеспечения плановой экономики квалифицированными (в первую очередь инженерно-техническими) кадрами.
- Система высшего образования — через систему рабочих факультетов, квот и направления представителей рабочего класса и крестьянства на обуче-

ние — позволяет в рекордно короткое время полностью изменить социальный состав людей с высшим образованием и, соответственно, людей, занимающих ключевые позиции на производстве, в науке и образовании.

- За первые четверть века советской власти количество вузов увеличилось: если перед революцией в Российской империи насчитывалось немногим более 100 вузов (государственных и частных), то в 1940 г. их было более 800. Грамотность населения, а также количество студентов на 10 тыс. человек населения увеличились втрое.

1.1. ИСТОКИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: XVIII в.

Я имею жать скирды великие, токмо мельницы нет, да и построить водяную и воды довольно в близости нет, а есть воды довольно во отдалении, токмо канал делать мне уже не успеть, для того что долгота жизни нашей ненадежна; и для того зачал первой мельницу строить, а канал велел только зачать, которое наследников моих лучше понудит к построенной мельнице воду привести.

Петр I об устройстве Академии наук¹

В разных странах с моментом зарождения основ системы высшего образования связывают различные события и даты. Говоря о России, под таким событием часто понимают не создание первого университета, а открытие в 1725 г. в столице России, городе Санкт-Петербурге, Академии наук. Проект Академии разрабатывался императором Петром I, который много путешествовал по Европе, побывал в нескольких университетах Голландии и Германии и активно консультировался на этапе подготовки проекта с ведущими европейскими профессорами и академиками. В проекте нашли свое отражение и видение Петром I важной роли высшего образования в построении сильного и просвещенного государства, и динамизм и неоднородность европейских процессов в сфере реформ высшего образования, и институциональные условия Российской империи того периода.

Петербургская Академия наук по своим задачам, структуре и институциональным принципам значительно отличалась от европейских академий и научных обществ. Она была создана в стране, где к моменту ее открытия не было

¹ [Татищев, 1886. С. 110]; цит. по: [Вернадский, 1988. С. 205].

ни университета, ни системы начального и среднего образования, и создана «сверху», государственным указом (сам Петр I не дожил нескольких месяцев до этого события, Указ об учреждении Академии был подписан императрицей Екатериной I). Академия финансировалась государством, в отличие от европейских научных объединений тех времен, которые в большинстве своем были частными или общественными организациями, существовавшими главным образом за счет взносов и пожертвований². Кроме того, Академия создавалась как центр, где должны были вестись научные исследования, а в европейских академиях преимущественно лишь подводились итоги исследований, которые шли в университетах. Наконец, еще одно отличие заключалось в соединении в одном учреждении научных и учебных функций, а также задач популяризации науки в стране [Смагина, 2007. С. 43].

Для совмещения Академией научных и образовательно-просветительских функций в ее состав, помимо собственно Академии наук в качестве научно-исследовательского учреждения, были включены университет и гимназия. Гимназия задумывалась как подготовительная школа, в которой готовили бы «юношество, имеющее склонность к наукам», к поступлению в университет³. Академический же университет создавался как учреждение, призванное готовить кадры отечественных ученых и специалистов-практиков прежде всего для самой Академии. Из первого регламента Академии наук (1747): *«Россия не может еще тем довольствоваться, чтоб только иметь людей ученых, которые уже плоды науками своими приносят, но чтобы всегда на их места заблаговременно наставлять в науках молодых людей... Того ради к Академии другая ее часть присоединяется — университет»*⁴. Тем самым на эту «вертикально интегрированную» структуру возлагались обязанности, которые в других государствах выполнялись несколькими самостоятельными учреждениями.

Сегодня многие представляют Академию как первое заведение в будущей системе высшего образования, а государство — как основного и единственного ее драйвера и поставщика. Однако важно указать на условность и ограничения такого взгляда. Действительно, создание Академии было первой государственной инициативой, на основании которой затем формировалась государственная система высшего образования. Вместе с тем к моменту учреждения Академии и образовательных структур при ней на территории Российской империи уже действовал целый ряд негосударственных образовательных учреждений. Речь

² О моделях финансирования академий наук в разных европейских странах см.: [Jongbloed, 2010; Абанкина и др., 2013].

³ Об истории академической гимназии см.: [Толстой, 1885; Лисицкая и др., 1998]. Гимназия просуществовала 80 лет: с 1726 по 1805 г., университет — около 40 лет: с 1726 по 1766–1767 гг.

⁴ [Уставы Академии наук СССР..., 1975. С. 49].

идет об образовательных институциях при Церкви. Духовные академии (наряду с армией, чиновничьей и придворной службой) играли роль социальных и профессиональных лифтов: они готовили не только священнослужителей, но и специалистов для разных сфер деятельности. Учитывая, что с 1724 г. Церковь начала контролироваться Святейшим синодом, выпускники духовных академий стали востребованы и на государственной службе, в том числе из них стала формироваться управленческая элита⁵. Этому способствовал также объем знаний, полученных выпускниками академий. Знания были обширны и выходили за рамки изучения лишь Закона Божьего. Образование было классическим фундаментальным — вполне сопоставимым с тем, что давали в ряде стран колледжи того времени.

Среди обучающихся в духовных академиях были представители разных сословий, в частности и молодые дворяне. Эти учебные заведения играли важную роль в подготовке образованных людей. До появления первых государственных образовательных институций (например, Школы навигацких наук — по сути, прообраза инженерного училища) основные образовательные функции были сосредоточены в руках Церкви. С того момента, как перед государством встала задача подготовки собственных кадров, оно начало планомерно забирать эти функции под свой контроль.

Таким образом, учрежденный в структуре Академии университет корректно рассматривать лишь как одну из попыток создания в России в XVIII в. высших учебных заведений. Попытку, возможно, не самую масштабную и не самую успешную по результатам, но наиболее близкую к будущей логике государственного развития системы высшего образования.

Вернемся к Академии и ее составляющим. Не только с точки зрения европейских идей (отражавших, кстати, и неоднородное развитие университетов в Европе того времени, и начинающийся тогда пересмотр отношения государств к задачам университетов в обществе), но и с точки зрения человеческих ресурсов Академия была в значительной степени следствием институционального импорта. В первое время на должность академиков приглашались в основном иностранные ученые (как правило, из Германии и Франции, которые тогда были главными «университетскими» державами), и должно было пройти несколько

⁵ Среди выдающихся выпускников Могиланской академии можно выделить первого министра народного просвещения Российской империи графа Петра Завадовского, государственного деятеля Александра Безбородко, писателя и поэта Василия Рубана, художника Дмитрия Левицкого; среди выпускников и воспитанников Славяно-греко-латинской академии — ученого Михаила Ломоносова, историка Николая Бантыш-Каменского, ботаника и этнографа Степана Крашенинникова, дипломата князя Антиоха Кантемира. Подробнее см.: [БРЭ..., 2005. Статьи: Киево-Могиланская академия; Славяно-греко-латинская академия].

десятилетий до появления в Академии значимого числа собственных российских профессоров. С работой Российской академии наук XVIII в. связаны имена Леонарда Эйлера, братьев Николая и Даниила Бернулли. Почетными иностранными членами Академии наук в разные годы были Ампер, Гей-Люссак, Гёте, Кондорсе, Лагранж, Дидро и многие другие выдающиеся ученые и мыслители.

Важными задачами Академии были развитие науки, поддержка общественных и индивидуальных инициатив на всей территории Российской империи. В Академии в дополнение к действительным членам в конце 1750-х годов был введен статус члена-корреспондента Академии, который получали провинциальные ученые-любители за особые заслуги в научных исследованиях [Смагина, 2007. С. 286–296]. Посредством переписки (отсюда и сохранившееся до наших дней название — корреспондент) они поддерживали связи с действительными членами Академии, которые стимулировали их интерес к наукам, влияли на формирование их научного мировоззрения, посылали им книги, журналы и инструменты⁶.

Просветительская деятельность Академии наук принимала самые разные формы⁷. Члены Академии содействовали многим общественно-просветительским начинаниям, разрабатывали проекты школьных реформ, обсуждали их в государственных комиссиях, помогали открывать новые учебные заведения, вели педагогическую деятельность. Академики активно участвовали в написании и переводах учебных пособий, издавали труды и переводы книг научного, научно-популярного и художественного содержания, выпускали газету и несколько научно-популярных журналов. По инициативе Академии были открыты книжные лавки, активизировалась деятельность Библиотеки и первого российского музея — Кунсткамеры, читались для всех желающих публичные лекции, поддерживались контакты с любителями наук в провинциальных городах России. Активно развивалась экспедиционная деятельность, которая, помимо практических задач поиска полезных ресурсов, также имела цели геополитические (контакты со странами Азии) и социокультурные (просвещение народностей азиатской части империи, изучение их культур). Академия наук в XVIII в. стала центром образования и постоянным источником распространения просвещения. Она способствовала формированию в России необходимой культурной среды [Там же. С. 389].

Предполагалось, что академики будут преподавать студентам и готовить их к научной деятельности. Однако при реализации этой идеи университет с са-

⁶ С 1759 по 1803 г. в Академию наук было избрано 30 членов-корреспондентов, любителей наук. Это были непрофессиональные ученые, жившие главным образом в провинциальных городах России: Архангельске, Барнауле, Вологде, Екатеринбурге, Казани, Перми, Саратове, Твери и др. Примерно 70% из них занимались естественными науками, 30% — гуманитарными [Смагина, 2007. С. 302].

⁷ Подробнее об этом см., например: [Копелевич, 1977; Кузнецова, 1997; Дашкова, 2003; Смагина, 2007].

мого начала столкнулся с рядом проблем. Главная была связана с нехваткой студентов, которые могли бы освоить программу и обладали бы для этого достаточной мотивацией. Конкуренцию за дворянских детей университету составляли и упоминавшаяся выше Навигацкая школа, и возникшие позднее учебные заведения⁸, которые давали практические знания и открывали хорошие перспективы как для государственной, так и для военной службы. Кроме того, до 1762 г. для молодых дворян сохранялась обязательная воинская повинность, и попасть в университет можно было, только обойдя ее. За пределами же дворянского слоя общее образование получали очень немногие, что ограничивало приток в университеты детей представителей других слоев. Наконец, большая часть потенциальных абитуриентов университета (дети знати) проживали на тот момент не в Петербурге, который еще только начинал застраиваться, а в более благоустроенной Москве.

В первом составе Академии было около полутора десятка профессоров, приглашенных для исследований и преподавания. Но для первого набора обучающихся смогли собрать только восемь студентов, вызвав из Европы тех молодых людей, которых туда на обучение послал Петр I. Среди выпускников Академического университета — Михаил Ломоносов⁹, которого многие называют родоначальником российской науки и который являлся его ректором с 1758 по 1765 г. Этот период считают периодом расцвета Академического университета¹⁰, упраздненного в 1766 г. Хотя на всем протяжении своего существования Академический университет испытывал проблемы с набором студентов, он подготовил десятки выпускников. Некоторые из них стали выдающимися деятелями науки и просвещения¹¹. Вместе с тем надо отметить, что этот университет не соответствовал европейским образцам своего времени, будучи не корпорацией ученых со всеми ее атрибутами, а скорее училищем, в котором преподавали академики.

Первый полноформатный российский университет — Московский — был открыт в 1755 г. В него входили три факультета — юридический, медицинский и философский. Первые 50 лет своей деятельности он испытывал нехватку профессоров. Большинство профессоров приглашались из-за границы, занятия

⁸ Например, Морская академия (осн. в 1715 г.), Сухопутный шляхетский корпус (1732), Горное училище (1773), Училище корабельной архитектуры (1798) и др.

⁹ Впрочем, Ломоносов проучился в Академическом университете менее года, а основное образование получил в немецких университетах.

¹⁰ О деятельности и роли Михаила Ломоносова см., в частности: [Кулябко, 1962; 1977; СПбГУ..., 1999].

¹¹ Сложно сказать однозначно, в какой степени Академический университет оказал влияние на формирование университетской системы в дальнейшем. Одни исследователи говорят о нем, как о первом университете или по крайней мере институции, положившей начало российской университетской системе; другие отмечают, что его феномен — лишь часть предыстории этой системы (см., например: [Андреев, 2009]).

велись в основном на немецком языке. Некоторым профессорам приходилось читать много предметов. Кроме того, ввиду отсутствия системы общего образования университет сталкивался и с нехваткой студентов. Университету Московскому, как и Академическому университету, сложно было обеспечить свое учебное заведение достаточным числом молодых людей, обладавших приемлемой для освоения программы начальной подготовкой и мотивацией. Дело доходило до анекдота: иногда число студентов сокращалось настолько, что профессора, дабы «не терять формы» (и помня, что жалование определялось количеством прочитанных лекций, а не числом их слушателей), читали лекции друг другу. В течение первых десятилетий выпуски были небольшими, а число обучавшихся в каждый момент студентов — крайне нестабильным. Понадобились системные меры (в том числе в сфере школьного образования), чтобы университеты сделались центрами подготовки национальных кадров и развития научных исследований. Основные изменения пришлось на начало XIX в.

1.2. РОССИЙСКОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ XIX — НАЧАЛА XX В.

1.2.1. Становление системы¹²

Первые университеты основывались в России не в силу назревшей потребности в них общества, не в силу культурного роста общественной мысли и общественного самосознания, но в интересах государства и по его инициативе.

Николай Загоскин¹³

1.2.1.1. Цели высшего образования и механизмы управления системой

XIX век стал временем институционального становления и развития системы высшего образования. Если в начале века в стране был один университет, где обучалось 100 человек, то к его концу количество университетов увеличилось до 10, число студентов в них возросло более чем в 150 раз и кроме университетов появились разнообразные высшие учебные заведения, как государствен-

¹² Об истории становления высшего образования в России в XVIII—XIX вв. существует обширная литература на русском языке. См., например: [Андреев, 2009б; Андреев, Посохов, 2011; 2012; Быть русским..., 2009; Петров, 2002а; 2002б; 2003а; 2003б; Эймонтова, 1993; Эймонтова, Дмитриев, 1985; Ляхович, Ревушкин, 1998].

¹³ [Загоскин, 1902. С. XV].

ные, так и частные [Аврус, 2001. С. 34]. Вместе с тем едва ли можно говорить об этом веке как о периоде поступательного развития системы: каждый император проводил собственную политику в сфере высшего образования, в разные периоды она носила разный характер, обусловленный не только личными представлениями первого лица государства и его советников, но и политическими (внутренними и внешними), экономическими и социальными факторами. Деятельность императорских университетов регулировалась Уставом — документом, который подписывал император. Всего в XIX в. уставов было четыре: от 1804, 1835, 1863 и 1884 гг.¹⁴ Радикальная смена политики находила свое отражение в уставах, приводила к коренным изменениям как внутри университетов, так и в системе образования в целом.

XIX век стал периодом постоянного взаимодействия правительства и университетской общественности, которое принимало то форму сотрудничества, то форму конфликта. С одной стороны, государство видело в университетах драйверы модернизации и просвещения, с другой — рассматривало их как потенциальный источник идей, идущих вразрез с существующим социальным порядком. Отсюда на фоне различных политических и социальных условий и разное отношение к университетам. Но в отличие, например, от Германии, где возник прочный союз между наукой и властью, в России университеты не стали опорой государственной политики.

Первое десятилетие XIX в. было ознаменовано открытием сразу нескольких университетов. В 1802 г. заново был открыт Дерптский университет¹⁵. В 1803, 1804, 1805 гг. были последовательно открыты университеты в Вильно, Казани и Харькове. Уставы, в частности, определяли структуру университетов и набор факультетов. Практически на всем протяжении XIX в. этот набор был ограничен математическим, историко-филологическим, юридическим и медицинским факультетами. В некоторых университетах тот или иной факультет мог отсутствовать. Университетам вменялось и управление учебными округами¹⁶.

¹⁴ См.: [Щетинина, 1976; Посохов, 2006; Сравнительная таблица уставов..., 1901].

¹⁵ Дерпт (в 1030–1224 гг. — Юрьев, в 1224–1893 гг. — Дорпат/Дерпт, в 1893–1919 гг. — Юрьев, с 1919 г. — Тарту) — один из старейших городов в Прибалтике. В разные годы принадлежал Швеции, Речи Посполитой, России, Российской империи, Эстонии и СССР. Дерптский университет был основан в 1632 г., когда Дерпт относился к Швеции. С 1659 г. функционировал с перебоями ввиду высокой военной активности в регионе, а после 1710 г. и вовсе был закрыт. В 1802 г. указом императора Александра I Университет был заново открыт уже в Российской империи в статусе Императорского университета [Петухов, 1902]. На сегодняшний день Университет функционирует на территории Эстонии (Тартуский университет).

¹⁶ Создание таких округов было составной частью образовательной реформы императора Александра I. Согласно его Именному указу от 1803 г. «Об учреждении учебных округов, с назначением для каждого особых губерний», были учреждены шесть учебных округов

На первый университетский Устав 1804 г., принятый при императоре Александре I, повлияли сразу несколько разнородных факторов. Во-первых, это традиции немецких средневековых университетов с их корпоративной организацией, автономией и привилегиями. Так, Устав 1804 г. давал вновь созданным университетам достаточно большую автономию и подразумевал демократию при решении внутренних вопросов. Профессора сами определяли структуру и содержание курса, однако программы курсов утверждались университетским советом, который мог вносить в них коррективы. Во-вторых, это французская модель высшего учебного заведения того времени с достаточно высокой иерархией¹⁷. В-третьих, это модель современного немецкого университета, вовлеченного в решение задачи подготовки государственных кадров и находящегося на полном государственном обеспечении. По мере формирования в Германии гумбольдтовской модели университета университеты российские перенимали ряд важных черт данной модели.

Вместе с тем университеты в Российской империи имели ряд особенностей, отличавших их от европейских образцов того времени. Историк Андрей Андреев относит к ним нижеследующие [Андреев, 2005].

Первая особенность — установление в России связи между чином в государственной Табели о рангах¹⁸ и самим фактом обучения в университете и получения диплома. Выпускникам университетов (впрочем, как и императорских

с университетами во главе каждого из них (уже открытыми или планируемыми к открытию). Управление образованием на территории учебных округов (в частности, контроль за всей работой гимназий и училищ округа) осуществлялось университетами вплоть до 1835 г., затем эти функции были переданы Министерству народного просвещения. К 1915 г. в Российской империи числилось 15 учебных округов [Статистический ежегодник..., 1916. С. 29–30; Аврус, 2001].

¹⁷ Французские университеты не выжили в событиях конца XVIII в. и были заменены системой высших школ и национальных институтов. Подробнее об этой модели см., например, главу 6 «Взлет и упадок французского научного центра при режиме централизованного либерализма» в работе: [Бен-Дэвид, 2014. С. 169–200]. Влияние французской модели, в которой национальным институтам передавались функции управления учебными округами, нашло свое отражение в Уставе 1804 г.

¹⁸ Табель о рангах — законодательный акт, принятый в 1722 г. императором Петром I. Этот акт определял порядок чинопроизводства в России с конца первой четверти XVIII в. по первую четверть XX в. Табель о рангах неоднократно менялась на протяжении своего действия. Она устанавливала 14 классов (рангов, разрядов; классов чинов; 1-й — высший) в рамках каждого из трех видов чинов: военные, гражданские (статские) и придворные. Табель о рангах дала возможность получить дворянство выходцам из других сословий и сословных групп (посадских людей, купечества, мещанства, разночинцев и крестьян). Некоторые чины давали право на потомственное или личное дворянство (в зависимости от класса устанавливался определенный «порог входа»). Табель о рангах действовала вплоть до революции 1917 г. (подробнее см.: [БРЭ..., 2005. Ст. Табель о рангах 1722]).

лицеев) стали присуждать классные чины согласно Табели о рангах государственных чиновников, что давало им право получить должность на государственной службе, минуя низшие, канцелярские должности¹⁹ (таблица 1.1). Введено это правило было при императоре Александре I, а определенные преимущества, которые обеспечивал аттестат университета при получении должности на государственной службе, имели место быть еще раньше [Андреев, 2001. С. 83–84]. Государство намеревалось повысить образование чиновников, а также стимулировать дворян давать своим детям университетское образование²⁰. По Уставу 1804 г. любой выпускник университета, переходя из Ведомства народного просвещения на государственную службу иного рода, получал личное дворянство; до 1845 г. высшая ученая степень доктора давала потомственное дворянство²¹. Первые несколько десятилетий такая привилегия была вполне оправдана: она обеспечивала выпускникам быстрый карьерный рост на государственной службе. Однако со временем из-за прямой связи между наличием диплома и чином молодежь начала идти в университеты не за знаниями, а за дипломом, открывающим двери к более высокому социальному и карьерному положению. Чины (с соответствующими привилегиями) получали и профессора — это, кроме всего прочего, повышало их социальный статус и делало профессорскую карьеру привлекательной.

Вторая особенность — курсовая система обучения. Диплом давал чин и право поступить на государственную службу, минуя начальные низшие должности. Это позволяло государству вмешиваться в содержание образовательной

¹⁹ Подробнее об этом см.: [Шевченко, 2010].

²⁰ Устав 1804 г., закрепивший за студентом университета право на чин, стимулировал дворянские семьи отдавать своих детей в студенты как можно раньше. Известны примеры, когда в университетской аудитории оказывались дети. Например, в 11 лет был отдан в университет (и посещал его с гувернером) будущий писатель Александр Грибоедов; в этом же возрасте поступили в университет Евгений Сырейщиков — в будущем экстраординарный профессор и Александр Лыкошин — будущий генерал-майор Русской императорской армии [Феофанов, 2010. С. 65]. Аналогично в XVIII в. дворянские дети с рождения числились в армии. Начало такой практике положил сам Петр I. Так, в 1715 г. он приказал определить пятилетнего сына своего фаворита Григория Чернышева — Петра солдатом в Преображенский полк; в 1724 г. при рождении сын фельдмаршала князя Михаила Голицына — Александр был записан солдатом в гвардию и в 18 лет был уже капитаном Преображенского полка; в 1731 г. 11-летний князь Дмитрий Голицын стал прапорщиком Измайловского полка; в 1726 г. Александра Нарышкина, когда ему исполнился год, произвели сразу в мичманы флота [Троицкий, 1974. С. 129].

²¹ В разные годы в соответствии с Табелью о рангах потомственное дворянство давалось начиная с определенного чина: например, на гражданской службе с 1722 по 1845 г. потомственное дворянство можно было получить с VIII класса, которому соответствовала ученая степень доктора. В 1845 г. была инициирована реформа, направленная против обесценения чинов и ужесточившая правила получения дворянского титула. Теперь потомственное дворянство на гражданской службе давалось начиная с IV класса, который соответствовал должности ректора университета.

Таблица 1.1
Гражданские и военные чины в Российской империи
(по состоянию на начало XX в.)

Статус дворянства	Класс	Военные чины	Гражданские чины	Ученые степени	Университетские должности
Потомственное дворянство	I	Генерал-фельдмаршал	Канцлер, действительный тайный советник I класса	—	—
	II	Генерал от инфантерии, генерал от кавалерии	Действительный тайный советник	—	—
	III	Генерал-лейтенант	Тайный советник	—	—
	IV	Генерал-майор	Действительный статский советник	—	Ректор
Личное дворянство	V	—	Статский советник	—	Декан, ординарный профессор
	VI	Полковник	Коллежский советник	—	Экстраординарный профессор
	VII	Подполковник	Надворный советник	—	Преподаватели низшего ранга
	VIII	Капитан, ротмистр	Коллежский асессор	Доктор	
	IX	Штабс-капитан, штабс-ротмистр	Титулярный советник	Магистр	—
I	X	Поручик	Коллежский секретарь	Кандидат	—
	XI	—	Корабельный секретарь	—	—
	XII	Подпоручик, корнет	Губернский секретарь	—	—
	XIII	—	Провинциальный секретарь	—	—
	XIV	—	Коллежский регистратор	—	—

Источники: Составлено авторами на основе данных [Трамбицкий, 1991. С. 86, 90, 92; Иванов, 1994. С. 55–56, 60].

программы. Возникла система выпускных (а затем и курсовых) квалификационных экзаменов, программа которых утверждалась Министерством народного просвещения. Наличие же определенного набора знаний, обязательного к освоению, привело к формированию курсовой системы, когда студенты не выбирали курсы по своим интересам и разумению, а должны были прослушать ряд обязательных курсов, причем в строго определенном порядке. Такая система, в свою очередь, сильно ограничивала и свободу преподавания профессоров. Ограничивало ее также закрепление профессоров за кафедрами, вследствие чего профессора читали, как правило, лишь те предметы, которые относились к их кафедре.

Третья особенность — внутренняя корпоративная автономия, которая, как уже говорилось, досталась российским университетам от модели средневекового университета. Автономия давала право на собственный суд, на выбор новых преподавателей (что на определенном этапе, скорее, тормозило развитие и установление более высоких стандартов, чем стимулировало их) и на самостоятельное распоряжение выделяемыми государственными средствами. Такие черты носили в общем-то архаичный характер, нагружая университеты лишними для них заботами. В последующие десятилетия государство пыталось ограничить автономию, однако столкнулось с корпоративным самосознанием профессуры.

За первую четверть XIX в. число университетов увеличилось с одного до пяти, а число студентов — со 100 до 3000. Это время стало периодом расцвета и институционального становления системы высшего образования. Но если первая четверть века была для университетов относительно либеральным периодом, то с восшествием в 1825 г. на престол императора Николая I началось ограничение их прав и автономии. По сути, с этого момента стали предприниматься попытки вписать университеты в административно-бюрократическую структуру страны, придать им сходную с другими государственными учреждениями структуру управления. Основной функцией университетов становилась подготовка образованных людей для государственной службы (а не только для академии, как ранее). В дальнейшем эти тенденции (с некоторыми отступлениями) последовательно проводились в жизнь различными министрами народного просвещения²². По принятому в 1835 г. новому университетскому Уставу совет профессоров лишился самостоятельности во многих учебных и научных вопросах, а попечитель приобрел большую власть.

Смене уставов соответствовал переход в качестве ориентира от модели идеальной корпорации ученых, характеризующейся в том числе самоуправле-

²² Пост министра народного просвещения был самым «нестабильным»: в период 1802–1917 гг. на этом посту сменилось 28 человек (рассчитано авторами).

нием и автономией (которую в России так и не удалось создать), к модели национального университета под контролем государства и на его обеспечении. От политики привлечения зарубежных профессоров, типичной для начала XIX в., университеты стали переходить к политике подготовки национальных кадров. На рубеже 1820–1830-х годов началась массовая подготовка будущих университетских профессоров в европейских университетах. Мера, предпринятая как попытка решить проблему нехватки национальных кадров, позволила сформировать новое поколение российских ученых и придать российским университетам национальный характер. Начали формироваться национальные научные школы. Повышались требования (в том числе по научной состоятельности кандидатов) к занятию университетских должностей.

Развитие университетов шло неравномерно. Периоды развития сменялись периодами реакции. Так, либеральная политика 1830–1840-х годов, проводимая министром народного просвещения Сергеем Уваровым²³, сменилась после его отставки в 1848 г. «мрачным семилетием» [Новиков, Перфилова, 2012], в течение которого университеты деградировали. С восшествием на престол императора Александра II в жизни университетов начался новый этап, связанный с переосмыслением их роли в обществе и поиском модели их развития в России. Реформы Александра II дали Устав 1863 г., который многими историками высшего образования считается наиболее либеральным из четырех уставов. Этот устав снова наделил университеты большей самостоятельностью в делах внутреннего управления; он содержал ряд мер, повысивших привлекательность преподавательской работы в университете. Попечителю была оставлена только роль наблюдателя за законностью действий университетского совета. В это время университеты сделались открытыми для всех социальных слоев. Вновь появилась возможность учиться за границей, стала значительно мягче цензура в отношении иностранных книг, были отменены военная дисциплина и обязанность носить форму — иными словами, были отменены или ощутимо смягчены введенные ранее ограничения. В университетах начали активно формироваться студенческие движения и сообщества, в том числе так называемые землячества²⁴, которые объединяли студентов из одного региона. В землячествах оказывалась материальная и моральная поддержка, создавались кассы взаимопомощи. В то же время начали формироваться и студенческие кружки, объединявшие небольшие группы студентов (10–20 человек) по отдельным интересам²⁵.

²³ Подробнее о политике Сергея Уварова в области высшего образования см.: [Андреев, 2005; Шевченко, 2003; 2018; Костина, 2013].

²⁴ Об истории и роли землячеств см., например: [Иванов, 2001; Вахромеева, 2008; Барин, 2015].

²⁵ Подробнее о студенческих кружках см.: [Костенецкий, 1887; Мельгунов, 1904; Орлов, 1934; Савицкая, 2012].

Этот устав сохранял свою силу лишь немногим более 20 лет. Уже в 1881 г., после убийства Александра II были введены квоты на студентов еврейской национальности, ограничен прием детей из малообеспеченных семей. В 1884 г. императором Александром III был подписан новый университетский Устав, ознаменовавший наступление реакции. В нем еще последовательнее проводилась идея университета как стандартизованного государственного учреждения с преподавателями — государственными чиновниками. Усиливался контроль за студентами.

1.2.1.2. Этап масштабирования

Несмотря на пертурбации в нормативно-организационной базе университетов, последняя треть XIX в. стала временем заметного количественного роста университетского сектора, развития научных исследований, формирования сильных национальных научных школ.

Численность студентов университетов увеличилась в 3,5 раза²⁶. Рост был связан с курсом на «индустриализацию» страны. Импульсом к выбору такого курса, как и к реформам начала 1860-х годов, послужило поражение в Крымской войне. После отмены в 1861 г. крепостного права и освобождения крестьян стали возникать новые формы местного самоуправления — земства. Земствам нужны были врачи, юристы, учителя, и они конкурировали за выпускников университетов соответствующих специальностей с государственным аппаратом²⁷. В растущей экономике увеличивался спрос на инженеров²⁸.

²⁶ Патрик Алстон [Alston, 1982] отмечает, что оценки численности студентов в этот период различаются. Автор ссылается на данные, приведенные в таких работах, как [Лейкина-Свирицкая, 1981; Johnson, 1969].

²⁷ В 1864 г. в рамках реализации «великих реформ» императора Александра II, направленных на либерализацию социально-экономического пространства Российской империи, была проведена Земская реформа, результатом которой стало создание системы местного самоуправления в провинции. Ключевым нормативным актом Реформы стало Положение о губернских и уездных земских учреждениях от 1 января 1864 г., которым учреждались земства, однако постепенно и не на всей территории Российской империи: в начале Реформы земства были учреждены в 33 европейских губерниях, в течение последующих 50 лет — в 44 [Покатило, 2007. С. 106]. Создание земств имело большое значение для развития сети народного просвещения, медицины, городского хозяйства. Так, к примеру, благодаря усилиям земских учреждений возросло число детей школьного возраста, посещавших школы, а расходы на народное просвещение с 1871 по 1901 г. увеличились почти в 9 раз. Отсюда значительный рост числа грамотных среди населения: с 6% в 1860-е годы до 25–30% перед началом Октябрьской революции [Черных, 1994. С. 178]. Что касается сельской медицины, то до земств она главным образом состояла из «народных знахарей». Но уже к концу XIX в. в России было построено 300 земских больниц с 40 тыс. коек, где работали 2,5 тыс. врачей и около 8 тыс. среднего медицинского персонала [Там же].

²⁸ О подготовке инженерных кадров см.: [Balzer, 1980].

Наиболее динамичный рост численности обучавшихся наблюдался в 1875–1884 гг. — именно на этот период приходятся самые активные модернизационные процессы. Следует отметить, что тогда университеты имели возможность самостоятельно определять численность приема студентов²⁹. В последующие десятилетия этот рост сильно замедлился.

Динамика роста подготовки кадров по разным дисциплинам (**таблица 1.2**) в целом соответствовала запросам экономики. Например, рост числа подготавливаемых юристов во второй половине 1860-х годов был во многом связан с активной промышленной модернизацией. В 1871–1875 гг. число учрежденных корпоративных организаций (акционерных обществ) в Российской империи по сравнению с числом таких организаций в 1860–1865 гг. выросло пятикратно³⁰. Строительство железных дорог (**рисунок 1.1**) потребовало инвестиций, а значит, и развития денежно-кредитной сферы. С 1866 по 1871 г. в Москве было создано шесть банков с государственным участием для поддержки промышленного развития [Nykänen, 2015. P. 59]. Для работы в этой сфере, очевидно, требовались юристы.

Таблица 1.2

Численность студентов университетов по направлениям обучения, 1865–1899 гг., человек

	1865	1870	1875	1880	1885	1890	1895	1899
Гуманитарные науки	260	474	496	897	1194	729	697	685
Естественные науки	962	1055	904	1714	2465	2438	2826	3837
Юриспруденция	1953	3047	1867	1831	3670	4071	5103	7182
Медицина	839	1375	2114	3499	4704	4860	5171	4999

Источник: [Alston, 1982. P. 94].

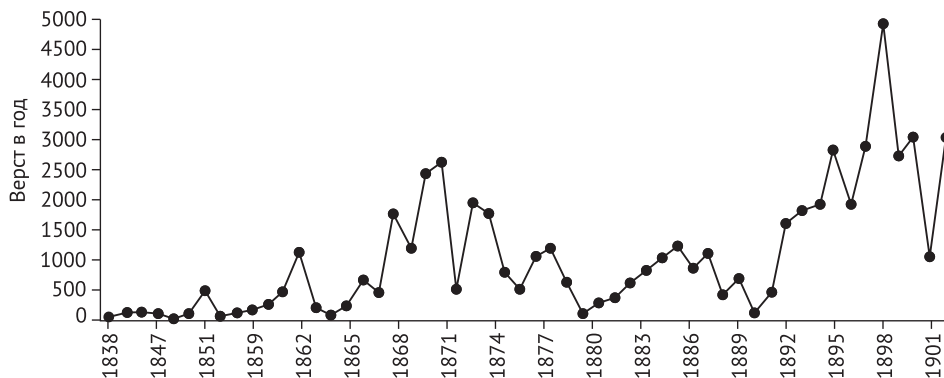
В период с 1865 по 1899 г. в связи с организацией земской медицины стали востребованы медицинские специалисты — доля студентов, зачисляемых на соответствующие программы, выросла в 1,5 раза: с 21 до 30%. Рост численности специалистов в области естественных наук был обусловлен в первую очередь достижениями отечественной химии (вспомним такие имена, как Дмитрий Менделеев, Александр Бутлеров, Владимир Марковников, Николай Зелинский) и

²⁹ Университеты были наделены таким правом с 1865 по 1884 г. Следует также отметить, что в 1872 г. Министерство народного просвещения сделало окончание гимназии обязательным требованием к абитуриентам, в результате чего прием в вузы снизился: с 7251 человека в 1872 г. до 5692 человек в 1887 г. [Alston, 1982. P. 91].

³⁰ С 64 до 325 организаций (рассчитано авторами по данным [Шепелев, 1959. С. 138–139]).

Рисунок 1.1

Факторы экономического развития в России: ввод в эксплуатацию железных дорог, верст в год



Источник: [Ермилов, 1905. С. 30].

прикладным значением этих достижений для развития химической и нефтяной промышленности³¹.

Объем ассигнований на высшее образование до 1890-х годов сохранялся на уровне около 0,4–0,5% от государственных расходов Российской империи (таблица 1.3). В номинальном выражении с 1860-х годов и до революции расходы на высшее образование выросли более чем в 4,5 раза.

Таблица 1.3

Государственные расходы на высшее образование

Год	Млн руб.	В % от совокупных расходов на образование	В % от совокупных государственных расходов
1866	1,82	25,8	0,5
1870	2,06	20,4	0,4
1875	2,38	16,3	0,4
1880	2,48	14,8	0,4
1885	2,91	14,2	0,3
1890	3,52	15,3	0,4
1895	3,64	15,4	0,3
1900	4,24	12,8	0,2

³¹ См., например: [История технических прорывов..., 2010. С. 57].

Год	Млн руб.	В % от совокупных расходов на образование	В % от совокупных государственных расходов
1905	4,67	10,8	0,2
1910	7,26	9,6	0,3
1915	8,46	5,8	0,3

Источник: Государственные росписи и проекты государственных росписей доходов и расходов Российской империи³².

1.2.2. Накануне революции: многообразие вузов и программ

К 1917 г. система высшего образования была представлена многообразием вузов, как государственных, так и негосударственных (частных), носивших коммерческий или общественный характер. В России функционировало 124 высших учебных заведения, 65 из которых относились к государственному и 59 — к негосударственному сектору образования [Иванов, 1991. С. 354–368].

Университеты — элита среди вузов — отличались по своим целям, составу учащихся, престижу, широте и качеству образования. Они представляли собой не только образовательные, но и значимые научные центры, исследования в которых велись на мировом уровне и были интегрированы в мировую научную повестку (мы обсудим это подробнее в **главе 7**). Образование было тесно связано с академической наукой: в 1914 г. из 38 действительных членов Академии наук 33 были деятелями высшей школы [Иванов, 1991. С. 4]. Выдающиеся исследования в области физиологии, медицины и биологии профессора Санкт-Петербургского университета Ивана Павлова и профессора Новороссийского (Одесского) университета Ильи Мечникова были отмечены Нобелевской премией. Ивану Павлову была вручена премия «за труды по физиологии пищеварения, расширившие и изменившие понимание жизненно важных аспектов этого вопроса» в 1904 г. Илья Мечников совместно с Паулем Эрлихом были удостоены Нобелевской премии по физиологии и медицине в 1908 г. «за труды по иммунитету».

Государственные университеты готовили значительную долю специалистов, однако перечень направлений подготовки все еще определялся традиционной университетской структурой, которая включала четыре факультета: физико-математический (с естественно-научным и математическим отделениями), истори-

³² Исторический бюджет. Минфин России. <<https://www.minfin.ru/ru/historylib/>> (дата обращения: 25.05.2020).

ко-филологический, юридический и медицинский. Таким образом, будущий инженерный корпус полностью обучали за пределами университетского сегмента. Поэтому он по большей части был отделен от фундаментальных исследований, что затрудняло внедрение их результатов в производство³³.

Хотя развитие фундаментальной науки являлось обязательной основой для технологических инноваций, большинство тех, кто внес вклад в развитие промышленных технологий и механизмов, получили военное или техническое (а не университетское) образование. Более того, анализ образовательного бэкграунда русских изобретателей не позволяет говорить о каком-либо стандартном карьерном пути³⁴.

Негосударственная высшая школа к этому моменту — динамичная система, представленная разными организациями, по темпам роста и многообразию специальностей опередившая государственную высшую школу. Стремительный рост числа студентов в период с 1908 по 1914 г. шел в первую очередь за счет негосударственного образования.

Дореволюционный период для системы российского высшего образования оказался и периодом расцвета, и периодом сложных системных конфликтов как внутри самой системы, так и в ее взаимодействии с властью и обществом. С одной стороны, именно на рубеже XIX—XX вв. начал бурно развиваться сектор негосударственного образования с его разнообразными инициативами, новыми, нехарактерными для университетского сектора специальностями, гибким учетом потребностей становящегося капиталистического общества. Получение высшего образования стало возможным для женщин и малообеспеченных слоев населения. С другой стороны, университеты сделали площадкой политической борьбы, их раздирали как внутренние, так и внешние конфликты. Студенты представляли собой крайне политизированную группу, с которой солидаризировалась часть профессуры (но далеко не все ее представители)³⁵. Обслуживая запросы власти и существуя на ее деньги, университеты, по сути, становились источником политической угрозы. Отсюда не очень последовательные и не самые успешные попытки последнего десятилетия перед 1917 г. регулирования и реформирования системы высшего образования — сочетание уступок и жестких репрессивных мер.

³³ О развитии инженерного образования см.: в России [Balzer, 1980], в странах Европы [Guagnini, 2004. P. 593–636].

³⁴ [История технических прорывов..., 2010. С. 57–58].

³⁵ Тем, кто интересуется подробностями организации студенческой жизни, мы рекомендуем монографию Евгения Ростовцева [Ростовцев, 2017], которая может служить также источником детальной библиографии по многим вопросам функционирования российского университета во второй половине XIX — начале XX в.

1.2.2.1. Профессорско-преподавательское сообщество на границе эпох

Рассказ о системе высшего образования периода XIX — начала XX в. был бы не полон без обсуждения академического ядра — профессуры. В первую очередь речь должна идти о профессуре университетской, поскольку именно она составляла костяк преподавательского состава и государственных, и частных институций высшего образования в стране.

Что собой представляли профессора и профессорское сообщество в целом на рубеже веков, каков контекст их профессиональной деятельности?³⁶ Прежде всего уточним, что профессорское сообщество было мужским (за малыми исключениями, присущими последним предреволюционным годам³⁷). Средний возраст университетских профессоров — 52 года [Грибовский, 2018. С. 215]. Распределение профессуры по возрасту (в диапазоне от 30 до 60 лет близкое к равномерному) показано на **рисунке 1.2**. По сегодняшним меркам эта цифра не кажется высокой. Однако, учитывая, что в европейской части России средняя продолжительность жизни мужчин в те годы составляла менее 30 лет [Куркин, 1938. С. 83], понятно, насколько «возрастными» были профессора. Кроме того, российские профессора были заметно старше своих, например американских, коллег (в начале XX в. средний возраст профессора Гарварда составлял 39 лет, Йеля и Стэнфорда — 35, Университета Колорадо — 32 года [AAAS, 1908. P. 104]).

Важной чертой сообщества была неоднородность, обусловленная разными должностями и, соответственно, различиями в статусе, вознаграждении и правах. Иерархия преподавательских должностей³⁸ в университетах была

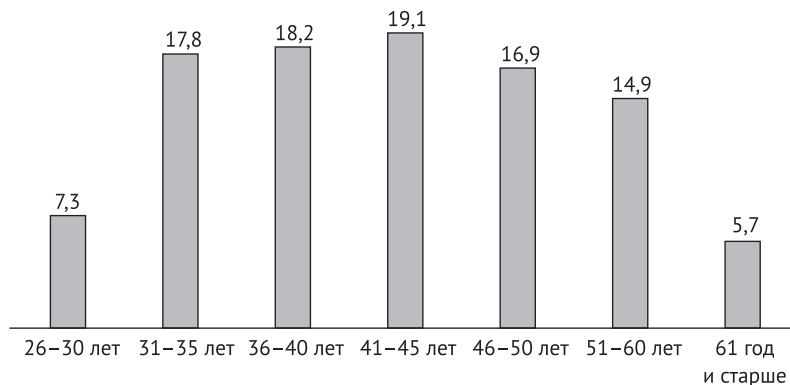
³⁶ Из обширной литературы на эту тему мы можем рекомендовать работы: [Вишленкова, 2009; Грибовский, 2018; Вишленкова, Галиуллина, Ильина, 2012; Щетинина, 1976; Эймонтова, Дмитриев, 1985].

³⁷ Об академической карьере женщин в России и Германии см., например, ст. «Женщины на пути к академической карьере: Германская и Российская империи» в работе: [Маурер, 2015].

³⁸ Приват-доцент — внештатная младшая преподавательская должность в императорских университетах Российской империи, подразумевающая гонорарную систему оплаты труда. Такая должность впервые появилась в Дерптском университете в 1803 г. и впоследствии распространилась на все университеты Российской империи по принятии Устава 1884 г. [Пискунов, 2014. С. 98–99; Иванов, 1991. С. 204]. Лектор — штатная младшая преподавательская должность, подразумевающая чтение публичных лекций в университете [Иванов, 1991. С. 204]. Сверхштатный экстраординарный профессор — внештатная старшая преподавательская должность, характеризующаяся меньшим жалованьем по сравнению с должностью ординарного профессора, а также не подразумевающая занятия кафедры [Там же]; подробнее см. ст. «Профессор экстраординарный» в работе: [Императорский Московский университет: 1755–1917..., 2010]. Ординарный профессор — штатная старшая преподавательская должность, подразумевающая занятие определенной кафедры в российских императорских университетах [Иванов, 1991.

Рисунок 1.2

Распределение профессуры российских университетов по возрасту, 1880 г., %



Источник: [Университеты и средние учебные заведения..., 1888. С. 11].

выстроена в следующей последовательности: приват-доценты → лекторы → сверхштатные экстраординарные профессора → ординарные профессора³⁹. Иными словами, наряду с ординарными профессорами, возглавлявшими кафедры и составлявшими более возрастное и привилегированное ядро академического сообщества, в университете существовал слой приват-доцентов, которые, по сути, находились за пределами штата в ожидании штатной вакансии (которая могла так и не появиться).

Зарождение приват-доцентуры в России восходит к началу XIX в., но широкое распространение она получила только после принятия Устава 1884 г., который ввел также гонорарную систему, т.е. выплаты профессорам в зависимости от количества студентов на курсе. Министерство народного просвещения надеялось с введением приват-доцентуры значительно расширить категорию преподавателей и за счет конкуренции повысить научный уровень преподавания. Приват-доцентура должна была «оживить университеты постоянным притоком

С. 204]; подробнее см. ст. «Профессор ординарный» в работе: [Императорский Московский университет: 1755–1917..., 2010].

³⁹ Чаще всего преподавательская карьера представляла собой прямой путь: студент → профессорский стипендиат → приват-доцент → экстраординарный профессор → ординарный профессор. Встречались и исключения из этого правила. До перехода в университет будущие преподаватели порой служили в различных местах. В зависимости от специальности это могла быть государственная или военная служба, учительство, практическая медицина и т.д. Преподаватели-юристы нередко приходили из профессиональной сферы.

новых и свежих сил», стать «рассадином профессоров и главнейшим средством для замещения кафедр». Однако подобная практика вступала в непримиримое противоречие со строгой курсовой системой, рассчитанной на посещение студентами тех курсов, которые читались в соответствии с утвержденными Министерством народного просвещения программами. Неравноправие в отношении гарантий занятости, объемов работы, социального статуса и вознаграждения не могло не создать напряжение внутри университетского сообщества.

Гонорарная система способствовала практике совместительства: теперь вознаграждение преподавателей, помимо небольшого базового жалования, содержало часть, которая зависела от числа студентов, посещавших их курс. Считалось, что такая система обеспечит справедливую оценку труда: профессор, прекрасно читающий лекции, привлечет большее внимание студентов и, соответственно, получит более высокий гонорар. Но это, с одной стороны, привело к значительному неравенству в зарплатах профессоров в различных дисциплинах (например, медики с их обилием обязательных курсов с большой посещаемостью получали, как правило, гораздо больше историков или филологов, чьи спецкурсы посещало незначительное число студентов). С другой стороны, это стимулировало профессуру искать возможности чтения дополнительных лекций, в том числе в других высших учебных заведениях. Еще одним, пусть косвенным, следствием гонорарной системы стала нехватка лабораторных занятий: поскольку вознаграждение зависело от числа посещавших курс студентов, мало кто из преподавателей был заинтересован в проведении лабораторных работ, в которых участвовало лишь небольшое их число. В итоге многие студенты только наблюдали за демонстрируемыми на лекциях экспериментами и опытами, не имея возможности повторить их самостоятельно⁴⁰.

Карьерный рост был связан с получением ученой степени⁴¹, стажем работы, наличием вакантной позиции. К этому времени важную роль в продвижении по службе стала играть наука.

Преподавательское сообщество главным образом формировалось из дворян, хотя в последние предреволюционные десятилетия в нем росла доля выходцев из непривилегированных слоев городского населения (**таблица 1.4**). При этом доля богатой части потомственного дворянства в нем была небольшой⁴². У детей дворян, входивших в военную и гражданскую элиту страны, перспективы продвижения по карьерной лестнице на государственной чиновничь-

⁴⁰ [История технических прорывов..., 2010. С. 61]. Об оплате труда на примере профессуры университета Санкт-Петербурга см.: [Ростовцев, 2017].

⁴¹ О системе степеней и ее роли в продвижении по службе, о научной аттестации кадров и системе их подготовки для высшей школы в XIX в. см.: [Иванов, 2016].

⁴² Накануне революции только 12,6% штатных преподавателей университетов обладали земельной собственностью и домами [Грибовский, 2018. С. 120].

ей службе были гораздо выше. А вот детям небогатых дворян, а также детям представителей других сословий университет виделся удачным местом, чтобы делать карьеру. Он обеспечивал высокую социальную мобильность. Будучи государственными чиновниками «от науки», университетские преподаватели и по уровню вознаграждения, и по социальному статусу занимали привилегированное положение в обществе [Вишленкова, Галиуллина, Ильина, 2012].

Таблица 1.4
Социальный состав университетского преподавательского корпуса

Социальное происхождение	Доля, %	
	1904	1917
Дворяне	39,2	33,4
Личные дворяне, чиновники и обер-офицеры	17,1	22,4
Духовенство	20,9	16,2
Почетные граждане	2,8	3,2
Купечество	5,3	4,7
Казачья и крестьяне	2,3	2,8
Мещане	7,9	9,7
Интеллигенция	4,0	4,7
Иностранцы или иностранные подданные	0,6	2,7
Итого	100	100

Источник: [Щетинина, 1976. С. 50, 170]; цит. по: [Грибовский, 2018. С. 210].

Дифференциация доходов внутри преподавательского корпуса была весьма заметной. Заработок профессуры вполне соответствовал уровню и образу жизни среднего горожанина, в то время как доходы преподавателей младших должностей не всегда отвечали потребностям человека, который должен был содержать семью. При этом вознаграждение российской профессуры было в целом ниже, чем вознаграждение их коллег в университетах Германии или США⁴³. Жалованье было для большинства единственным источником дохода. Кроме собственно вознаграждения за преподавательскую работу профессора могли получать доход от публикаций — как журнальных статей, так и книг, учебников, учебных пособий (во многих случаях сопоставимый с годовым жалованьем).

⁴³ Данные о зарплатах профессоров в американских университетах см.: [AAAS, 1908. P. 98]. Данные о зарплатах немецкой профессуры см.: [Кулаковский, 1897]. Отметим, что по сравнению с российскими университетами дифференциация зарплат в американских и немецких университетах была гораздо выше, так как вознаграждение в них зависело, кроме прочего, от востребованности профессора другими университетами.

Довольно высокая социальная мобильность членов преподавательского сообщества сочеталась с невысокой мобильностью географической⁴⁴. По сути, для академической мобильности поводов было два. Первый — создание нового университета. Новый университет комплектовал штат преподавателей в основном с нуля, и в него приглашались работать профессора и преподаватели уже существующих университетов. Второй — поиск преподавателем постоянного места. В некоторых случаях преподавателя (как правило, столичного университета), находящегося за штатом, привлекала возможность получить штатное место в одном из региональных университетов. Однако такие случаи были все же редки, и, например, Томский университет, зарплаты в котором были намного выше зарплат в столичных университетах, постоянно испытывал сложности при комплектовании штата профессуры.

Со второй трети XIX в. и вплоть до революции 1917 г. кадровая замкнутость университетского сообщества постепенно росла. Если до 1860-х годов лица, дослужившиеся с начальных позиций до должности ординарного профессора, составляли в Санкт-Петербургском университете порядка 20–35%, то к концу века уже половина ординарных профессоров начинали карьеру в этом же университете с позиций доцентов/приват-доцентов, а в канун революции 1917 г. этот показатель достиг 65% (рисунок 1.3).

Схожая картина, с незначительными отклонениями, наблюдалась и в других университетах [Куприянов, 2017]. По подсчетам историка Михаила Грибовского, на рубеже веков из примерно 600 штатных университетских преподавателей в течение года поменял место службы всего 21 человек [Грибовский, 2018. С. 204]. Он сравнивает приведенные цифры с данными по немецким университетам того же времени, отмечая, что для небольших немецких университетов высокий уровень оттока преподавателей являлся признаком того, что они качественные: чем больше преподавателей перешли из небольшого университета в другие, тем больше он признан в научном мире. И наоборот, для крупных университетов: чем меньше профессоров переходили из них в другие университеты, тем выше была их репутация⁴⁵. Общий уровень академической мобильности в России был более низким по сравнению с Германией. Вместе с тем в России не фиксировалось выраженной взаимосвязи между статусом университета и уровнем мобильности преподавателей, характерной для университетов Германии.

На одного преподавателя в российском университете рубежа веков приходилось в среднем 15 студентов⁴⁶. Что касается других европейских стран, то этот

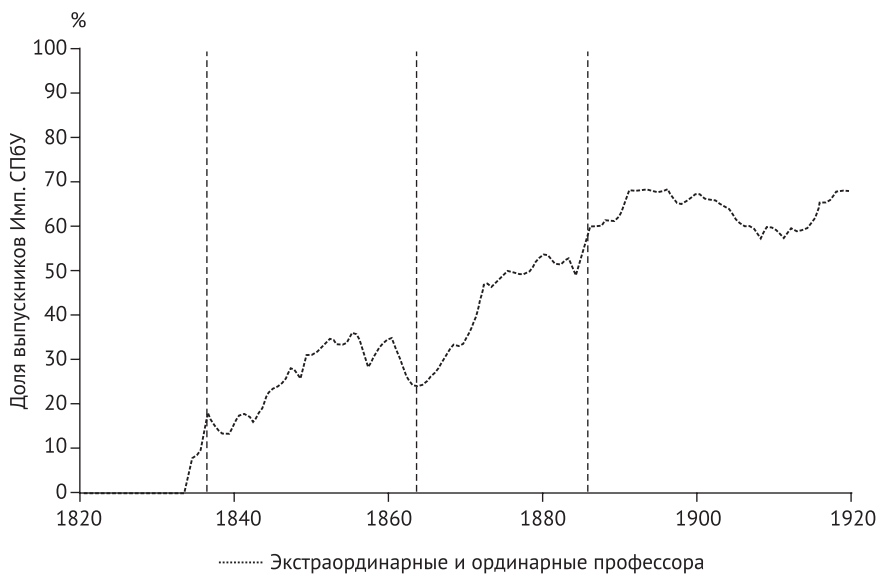
⁴⁴ О таком сочетании см. ст. «Российские профессора: между чиновничеством и интеллигенцией» в работе: [Маурер, 2015]. Подробный анализ географической мобильности профессуры см. также в работе: [Лоскутова, 2009].

⁴⁵ [Baumgarten, 1997. P. 172–173, 243–244]; цит. по: [Грибовский, 2018. С. 206].

⁴⁶ Рассчитано авторами по данным [Иванов, 1991. С. 23, 208].

Рисунок 1.3

Динамика академического инбридинга профессоров
Императорского Санкт-Петербургского университета, %



Источник: [Куприянов, 2017. С. 132].

показатель минимален в Сербии — 10 студентов на одного преподавателя, и максимален в Бельгии — 59 студентов на одного преподавателя⁴⁷. Ближе всего к российскому показателю была Германия — в этой стране на одного преподавателя приходилось 12 студентов [Там же].

Рост численности студентов высших учебных заведений в первые полтора десятилетия XX в. не сопровождался столь же впечатляющим ростом профессорско-преподавательского состава. Так, рост численности студентов с 1898/99 по 1913/14 уч. г. составил почти 320%, в то время как рост численности преподавателей лишь 80% [Иванов, 1991]. Это привело к столь знакомому нам по прошлым периодам хроническому дефициту преподавательских кадров и широкому распространению феномена совместительства. Об этом пишет в 1916 г. профессор Иван Линниченко: «Есть профессора, числом читаемых лекций побивающие рекорд преподавателя гимназии, имеющие в разных высших учебных заведениях более 30 часов в неделю. Это уже не профессора — а настоящие граммофоны... одной тетрадкой обслуживающие по несколько высших учебных

⁴⁷ Рассчитано авторами по данным [Иолли, 1900].

заведений»⁴⁸. Например, распространенной практикой среди университетских профессоров было чтение лекций на высших женских курсах, и деятельность эта хорошо оплачивалась.

Рубеж веков — время, которому были свойственны низовые формы самоорганизации, гражданские инициативы. Университетские профессора, неравнодушные к общественно-политическим процессам, могли реализовать себя в этом отношении преимущественно через просветительскую деятельность, популяризируя научное знание для широкой внеуниверситетской аудитории, делаясь своими умениями и навыками с обществом. Университет менял жизнь горожан. В некрупных городах университет выступал еще и в роли своеобразного средства преодоления провинциальности, приобщая жителей к новым формам интеллектуального развития и досуга. О роли университета в жизни города на рубеже XIX—XX вв. см., например: [Университет и город в России..., 2009].

1.2.2.2. Государственное образование

Хотя университеты доминировали по численности студентов и по социальному статусу, а также по качеству предоставляемых образовательных услуг, в количественном отношении они составляли лишь небольшой сегмент на поле высшего образования. Так, за полтора века университетской истории в России функционировало только 11 университетов (**рисунок 1.4**)⁴⁹.

И по общему числу университетов, и по численности студентов в них Россия значительно отставала от передовых стран Европы. Если в России в конце XIX в. в 9 университетах обучалось 17,5 тыс. студентов, то в 21 университете Германии была 31 тыс. студентов, в 15 университетах Франции — 26,5 тыс., в 21 итальянском университете — 21 тыс.⁵⁰ Доля студентов в населении России составляла 1,4 человека на 10 тыс. населения. То есть наша страна была ближе не к ведущим европейским державам, где этот показатель составлял в то время 6—10 человек на 10 тыс. населения, а к таким странам, как Хорватия (1,3), Румыния (1,9), Португалия (3,1)⁵¹. За дореволюционные годы XX в., несмотря на растущий спрос и различные инициативы по открытию новых университетов (в том числе под-

⁴⁸ [Линниченко, 1916. С. 12]; цит. по: [Грибовский, 2018. С. 104].

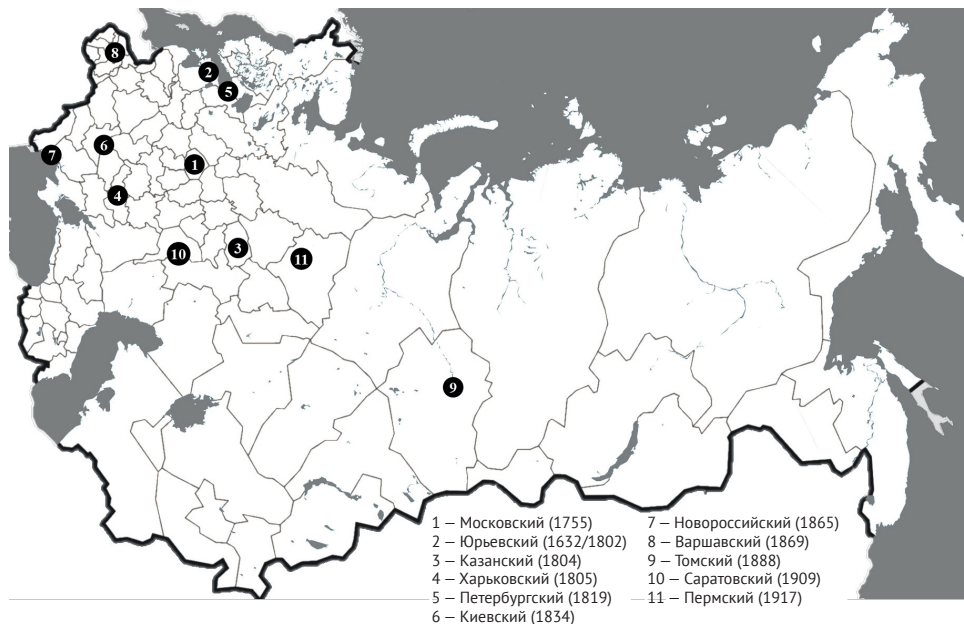
⁴⁹ Формально на территории Российской империи находился и Александровский императорский университет Гельсингфорса (сегодня — Хельсинки), преобразованный в 1827 г. из Императорской академии Або. Однако в силу достаточно высокой автономии Великого княжества Финляндского данные по этому университету не учитывались в общей статистике Министерства народного просвещения, и он редко упоминался в работах дореволюционных российских историков. Большая же часть советской историографии была смещена в сторону университетов, оставшихся на территории СССР. Об университете Хельсинки см., например: [Dhondt, 2008].

⁵⁰ [Аврус, 2001; Иолли, 1900; Иванов, 1991].

⁵¹ Рассчитано авторами по данным [Иолли, 1900].

Рисунок 1.4

Географическое распределение императорских университетов Российской империи к 1917 г.⁵²



Источник: Составлено авторами по данным [Иванов, 1991. С. 23].

крепленные финансово со стороны промышленников и муниципальных властей отдельных городов и округов), было открыто всего два государственных университета — в Саратове в 1909 г.⁵³ (в составе которого был только медицинский факультет; еще три факультета, дополнившие университет до стандартной структуры, были открыты уже в 1917 г.) и в Перми в 1917 г. (сначала, в 1916 г. открыт как отделение Петроградского государственного университета).

К концу первого десятилетия XX в. наша страна сильно отставала от Европы и по показателю средней обеспеченности населения государственным высшим образованием. Так, если в Швейцарии на один вуз приходилось 0,4 млн населения, в Италии — 0,9 млн, а в Германии — 1,1 млн, то в России — 2,4 млн [Иванов, 1991. С. 98]. К 1908 г. показатель количества студентов университетов на 10 тыс. населения в России вырос более чем вдвое (до 36), в то время как в Германии и Австрии он превысил 100 (114 и 102 соответственно) [Там же. С. 257]. Иными

⁵² В скобках указаны годы основания университетов.

⁵³ Об истории Саратовского университета см.: [Соломонов, 1999].

словами, впечатляющий рост численности студентов (**таблица 1.5**) тем не менее не вводил Россию в число стран-лидеров по данному показателю и даже не позволил сократить разрыв.

Таблица 1.5
Численность студентов университетов, 1900–1912 гг., человек

	1900	1904	1906	1909	1911	1912
Петербургский	3 613	4 652	7 442	8 663	8 227	7 282
Московский	4 562	5 810	8 419	10 086	9 242	9 390
Киевский	2 602	3 099	4 179	4 857	4 098	4 857
Казанский	906	1 308	2 821	3 049	3 487	2 955
Харьковский	1 506	1 792	3 216	4 936	5 274	3 315
Юрьевский	1 647	1 872	1 902	2 415	2 749	2 251
Одесский	954	2 162	2 456	3 232	3 193	2 756
Томский	557	811	998	1 110	1 347	412
Саратовский	—	—	—	92	289	412
Всего	16 347	21 506	31 433	38 440	37 906	34 110

Источник: [Alston, 1982. P. 96].

Очевидно отставание России от ведущих европейских стран того времени и по уровню грамотности. Так, в Бельгии доля грамотных среди населения составляла 99,8%, в Германии — 98, Швеции — 97,9, Великобритании — 92, Франции — 85, Австрии — 64,4, Венгрии — 52,2, Италии — 51,5, Румынии — 21,1%. В России этот показатель равнялся 21,1%⁵⁴.

При этом географическая мобильность обучающихся была достаточно низкой: например, в Московском университете 60% студентов были москвичами (**таблица 1.6**). Сохранялось заметное неравенство доступа молодежи к высшему образованию: молодежь, проживающая в крупных университетских центрах (в том числе в Москве и Санкт-Петербурге), имела гораздо больше шансов получить высшее образование. Более 50% российского студенчества начала века относились к бедным слоям населения [Иванов, 1999. С. 265–266].

В целом, несмотря на рост численности студентов, последние предреволюционные годы были временем кризиса российской университетской системы. Политическая активность студентов, противопоставлявших себя власти и требовавших системных университетских реформ, сильно дестабилизировала систему высшего образования. Власть не могла наладить контакт со студенческим

⁵⁴ [Народная энциклопедия..., 1910. С. 117]; цит. по: [Днепров, 2011. Т. 2. С. 640].

Таблица 1.6
Региональное распределение студентов, обучавшихся
в Императорском Московском университете, 1891, 1904 и 1913 гг., %

	1891	1904	1913
Москва	49,1	61,9	60
Санкт-Петербург	1,8	2,0	2
Казань и Оренбург	6,8	5,2	7
Украина (Киев, Харьков, Одесса)	20,4	16,1	12
Сибирь и Туркестан	2,2	0,9	2
Кавказ	5,6	5,5	7
Вильна, Юрьев, Рига	10,1	6,3	5
Варшава	2,9	1,7	3
Иностранные студенты	1,1	0,4	1

Источник: [Kassow, 1989].

сообществом, которое превращалось в мощную политическую силу, и прибегла к карательным мерам (вплоть до массовой отправки нарушивших дисциплину студентов в солдаты⁵⁵). Это в еще большей степени усугубляло ситуацию и закрепляло антагонизм студенческого сообщества и власти. То и дело вспыхивали студенческие забастовки, университетские аудитории становились площадками для политических митингов⁵⁶. Молодая, более либерально настроенная часть преподавателей солидаризировалась, скорее, со студенческим сообществом; профессура старших поколений занимала более консервативную позицию. Расхождение в политических взглядах было одним из источников заметного напряжения внутри академического сообщества⁵⁷.

⁵⁵ В январе 1901 г. в солдаты было отправлено 183 студента Киевского университета, а месяцем позже — 27 студентов Петербургского университета [Чанбарисов, 1988]. См. также: [Kassow, 1989].

⁵⁶ Подробнее о студенческой жизни и движениях см.: [Орлов, 1934; Гусятников, 1971; Щетинина, Ковальченко, 1987; Иванов, 1999; 2004; 2010].

⁵⁷ Одной из форм противостояния студенчества и профессуры являлись профессорские дисциплинарные суды, которые впервые были предусмотрены Уставом Московского университета 1755 г., а впоследствии распространены на все российские университеты согласно Университетским уставам 1804 и 1863 гг. В компетенцию профессорских судов входил разбор дисциплинарных проступков, совершенных студентами, которые имели в том числе политический характер. С 1904 г. политические дела были выведены из-под юрисдикции профессорских судов ввиду их особой специфики (подробнее о профессорских дисциплинарных судах см.: [Грибовский, 2018. С. 378–397; Андреев, Посохов, 2011. С. 199–206].

В некоторые периоды в ходе революции 1905 г. занятия в отдельных университетах вообще были прекращены и возобновлены лишь через год, осенью 1906 г. Некоторые университеты в 1905 и 1906 гг. вообще не имели выпусков [Лейкина-Свирская, 1981]. В 1905 г. были приняты Временные правила⁵⁸ — законодательный акт, дополнявший Устав 1884 г. и дававший университетам ряд новых прав. В частности, рассмотрение студенческих дел вновь переходило в ведение университета. Кроме того, по факту был расширен социально-демографический состав студентов: в университеты было разрешено поступать не только выпускникам гимназий, но и выпускникам коммерческих училищ. Также был отменен запрет на прием в университеты женщин, что обеспечило быстрый рост их числа среди университетского студенчества (**таблица 1.7**)⁵⁹. Число студентов еврейской национальности увеличилось с 2247 в 1904 г. до 4266 в 1906 г. [Alston, 1982].

Таблица 1.7

Численность женщин в вузах Российской империи, 1900–1915 гг., человек

Учебный год	Женские вузы			Вузы смешанного обучения		Всего
	университеты	с/х вузы	технические вузы	коммерческие	другие	
1900/01	2 588	—	—	—	1	2 589
1906/07	8 533	97	224	289	1 350	10 493
1910/11	24 588	531	485	1 084	2 730	29 418
1913/14	31 786	1 401	520	1 400	3 000	38 107
1915/16	36 164	1 753	1 200	1 500	3 400	44 017

Источник: [Kassow, 1989].

На рубеже веков продолжилось и начатое в последней трети XIX в. развитие внеуниверситетского сектора высшего образования (**таблица П1.1 Приложения**). Ряд высших учебных заведений предоставляли образование университетского уровня, были по юридическому статусу близки к университетам, а по программам сопоставимы с соответствующими факультетами университетов. К таковым относились привилегированные юридические школы, востоковедные высшие учебные заведения, высшие медицинские и педагогические учебные заведения. Помимо того, функционировали высшие военные и морские учебные

⁵⁸ Временные правила от 27 августа 1905 г. на практике выполнялись только в период революции 1905–1907 гг.; после 1907 г. документ продолжал действовать, но закрепленные в нем правила неоднократно нарушались [Максимова, 2014. С. 150].

⁵⁹ Подробнее о женщинах в высшем образовании в начале XX в. см.: [Dudgeon, 1982].

заведения, заведения богословские, учебные заведения сельскохозяйственного профиля, а также инженерно-промышленные институты. Последние включали как многофакультетные политехнические институты, готовившие инженеров для различных отраслей промышленности, так и моноотраслевые инженерные школы — горные, путей сообщения, электротехнические и архитектурно-строительные.

Первые такие институты были почти ровесниками ранних университетов: в 1804—1848 гг. в Российской империи в статусе институтов возникло семь учебных заведений, часть которых вначале функционировала в качестве военных учебных заведений и превратилась в полноценные высшие учебные заведения ближе к последней трети XIX в.⁶⁰ Именно на этот период приходится расцвет институтов как институциональной формы подготовки кадров.

⁶⁰ В 1804 г. возник Педагогический институт, основанный в 1786 г. как Учительская семинария и в 1816 г. переименованный в Главный педагогический институт (см.: [Устав Главного Педагогического института, 1817]). В 1819 г. Главный педагогический институт был преобразован в Санкт-Петербургский Императорский университет, однако в 1828 г. он снова был выделен в качестве отдельного учебного заведения. Окончательно он был закрыт в 1859 г. Главный педагогический институт специализировался на подготовке преподавателей для средних и высших учебных заведений. Лучшие выпускники направлялись за государственный счет за границу для подготовки к профессорской деятельности. Среди выдающихся выпускников были химик Дмитрий Менделеев, юристы Дмитрий Мейер и Николай Иванишев, историк и писатель Евгений Карнович и др. (подробнее см.: [ЭСБЕ. Ст. Главный педагогический институт, 1893]). В 1809 г. возник Институт Корпуса инженеров водяных и сухопутных путей сообщения (подробнее см.: [Житков, 1899; Соколовский, 1859]) — высшее техническое заведение инженерно-промышленного профиля, осуществлявшее подготовку широкого спектра специалистов-инженеров по строительству и эксплуатации железных дорог, сухопутных и водных коммуникаций, а также портовых сооружений. Этот институт начал подготовку гражданских инженеров лишь с 1865 г., до этого действовал как высшее военное учебное заведение с соответствующей спецификой подготовки специалистов. Далее, в 1811 г. в статусе института на базе Практического лесного училища появляется еще одно высшее учебное заведение — Форст-институт (от нем. Forst — лес), который в 1877 г. в результате многочисленных преобразований будет переименован в Санкт-Петербургский лесной институт (подробнее см.: [Исторический очерк..., 1903]). Институт был первым в Российской империи вузом сельскохозяйственного профиля, готовившим специалистов в области лесного дела. В 1828 г. был основан Санкт-Петербургский практический технологический институт (подробнее см.: [СПбГТИ..., 1998]) — высшее учебное заведение инженерно-промышленного профиля, готовившее специалистов в области механики и химической технологии. В 1834 г. статус института получает Петербургский горный институт (подробнее см.: [Горный институт..., 1926; ЛГИ..., 1973]) — одно из ключевых инженерно-промышленных учебных заведений XIX в., ранее действовавшее в качестве Горного кадетского корпуса. Сначала Горный институт готовил военных специалистов в формате трехлетнего фактически среднетехнического образования, и лишь в 1866 г. Институт был преобразован в высшее техническое учебное заведение, которое готовило гражданских специалистов в области горного дела. В 1835 г. статус института приобретает Константиновский межевой институт — учебное заведение сельскохозяйственного профиля, ранее функционировавшее в качестве училища (см.: [Памятная книжка Константиновского межевого института, 1913]).

С 1862 г. динамика появления институтов значительно ускоряется: с 1862 по 1902 г. было создано 18 новых институтов. Примечательно, что ряд созданных в период 1862–1917 гг. институтов был преобразован из специальных школ, среднетехнических учебных заведений (училищ) или военных (кадетских) корпусов [Иванов, 1991]. Из 24 учебных заведений, в статусе институтов учрежденных в этот период, треть (8 институтов) была трансформирована в институты на базе ранее существовавших среднетехнических учебных заведений. Например, Училище гражданских инженеров⁶¹, основанное в 1832 г., претерпев ряд преобразований, в конечном счете в 1883 г. стало институтом. Аналогично, основанное в 1886 г. Техническое училище Почтово-телеграфного ведомства в 1891 г. было преобразовано в Электротехнический институт⁶². Три из четырех ветеринарных институтов, существовавших в Российской империи (Варшавский, Харьковский и Юрьевский), были основаны задолго до получения статуса института в качестве ветеринарных школ.

К 1917 г. в Российской империи из 30 государственных институтов 14 были инженерно-промышленными, 9 — сельскохозяйственными, 4 — педагогическими (все появились после 1862 г.), 2 — востоковедными и 1 — медицинским (в статусе института с 1897 г.). То есть на долю инженерно-промышленных и сельскохозяйственных институтов приходилось почти 80% всех существовавших в государстве институтов и 87% контингента студентов.

30 институтов формировали почти половину (46%) от общего числа государственных высших учебных заведений Российской империи (**таблица П1.1 Приложения**). По состоянию на 1917 г. в них обучалось порядка 25,6 тыс. студентов⁶³. Для сравнения: в 11 университетах обучалось около 33,5 тыс. студентов, в военных академиях и высших военных училищах — около 1,2 тыс., в духовных академиях — около 1,1 тыс. человек. Таким образом, к 1917 г. на институты приходилось более трети (39,1%) студентов от всего контингента государственной высшей школы.

К 1917 г. на Петроград и Москву приходилось 56% всего контингента студентов институтов, оставшиеся 44% были распределены по 13 периферийным городам империи. В это же время в Петрограде и Москве обучалось 48% всего контингента студентов, оставшиеся 52% обучались в девяти других городах России.

В 1848 г. на базе Армянского училища Лазаревых был образован Лазаревский институт восточных языков [Торкунов, 2015] — учебное заведение востоковедного профиля, готовившее специалистов-переводчиков для нужд государственных ведомств. Формально статус высшего учебного заведения Лазаревский институт приобрел в 1872 г., когда трехлетние специальные классы на базе Института были приравнены к разряду высших учебных заведений (составлено авторами по данным [Иванов, 1991. С. 34–35, 66, 83–84, 86–87]).

⁶¹ Подробнее см.: [ЭСБЕ. Ст. Институт гражданских инженеров императора Николая I, 1894].

⁶² Подробнее см.: [ЛЭТИ..., 1963].

⁶³ Рассчитано авторами по данным [Иванов, 1991. С. 32, 37, 40, 65, 81, 93].

Если до 1862 г. наблюдалось явное смещение фокуса открытия институтов в сторону центральных городов — Санкт-Петербурга и Москвы (все семь институтов функционировали именно в этих городах), то начиная с 1862 г. институты стали основываться и в удаленных от центра городах. В период 1862—1913 гг. из 24 учрежденных институтов 15 были дислоцированы не в Санкт-Петербурге или Москве, а в 13 других городах⁶⁴.

Порядок и правила приема достаточно сильно варьировались от института к институту, но в качестве общей черты следует выделить относительно невысокие (по сравнению с университетами) требования к абитуриентам в большинстве институтов. Например, в Новоалександрийском институте сельского хозяйства и лесоводства [Нарыкова, 2009] действовали облегченные правила приема: для поступления не обязательно было иметь аттестат зрелости⁶⁵, принимались и просто прослушавшие полный курс классической гимназии, а также выпускники реальных училищ, освоившие шесть классов обучения⁶⁶. В Варшавский, Казанский и Юрьевский ветеринарные институты принимались окончившие шесть классов гимназии, духовные семинарии и реальные училища. В Восточный институт во Владивостоке принимались без экзаменов выпускники средних учебных заведений всех типов и ведомств⁶⁷. В Лазаревский институт принимались юноши, достигшие 17-летнего возраста, без различия происхождения и вероисповедания, на основании аттестата зрелости или приравненного к нему свидетельства. Санкт-Петербургский женский медицинский институт принимал выпускниц женских гимназий и приравненных к ним учебных заведений [Иванов, 1991. С. 34, 35, 38]. В Институт Корпуса инженеров путей сообщения до 1844 г. принимались юноши «здорового телосложения, достигшие возраста 15 лет, умеющие говорить и писать по-русски и по-французски» [Соколовский, 1859. С. X]. Для сравнения: в университеты принимались выпускники классических гимназий и равнозначных им средних учебных заведений на основании вступительных экзаменов (программа и формат этих экзаменов были различны в разных университетах), а также и без вступительных экзаменов⁶⁸.

⁶⁴ Среди них: Варшава, Владивосток, Воронеж, Екатеринославль, Казань, Киев, Нежин, Новая Александрия, Новочеркасск, Рига, Тарту, Томск, Харьков.

⁶⁵ Аттестат зрелости — документ об окончании среднего учебного заведения (гимназии, реального училища и т.п.), выдаваемый по результатам испытаний зрелости (*examen maturitatis*); также — удостоверение об окончании курса классической гимназии, дающее право поступления в университет (подробнее см.: [ЭСБЕ. Ст. Абитуриент, 1890; МЭСБЕ. Ст. Аттестат, 1907]).

⁶⁶ [Иванов, 1991. С. 82]. Полный срок обучения в реальных училищах (учебные заведения для получения начального и среднетехнического образования) составлял семь классов (подробнее см.: [ЭСБЕ. Ст. Реальные училища, 1899]).

⁶⁷ Подробнее см.: [Справочная книжка по Восточному институту..., 1909].

⁶⁸ Например, ко второй половине XIX в. выпускные экзамены в гимназиях все в большей степени рассматривались в качестве вступительных испытаний в университеты, а с при-

Особое значение в университетах имел сословный фактор: в университеты принимали главным образом представителей дворянских и привилегированных сословий, в то время как в большинство институтов набор осуществлялся среди представителей более широкого круга сословий [Иванов, 1991. С. 268, 272, 274]. Но при этом от института к институту сословное распределение контингента студентов варьировалось: так, в сельскохозяйственных и ветеринарных институтах доля привилегированных сословий была заметно ниже, чем в инженерно-политехнических⁶⁹. С течением времени до начала XX в. доля представителей привилегированных сословий в контингенте студентов университетов последовательно сокращалась, тогда как доля непривилегированных сословий (крестьян, мещан, ремесленников) к 1917 г. составляла уже более половины среди университетских студентов [Там же. С. 268].

Итак, государственные институты в системе высшей школы Российской империи к 1917 г. занимали особое место, обеспечивая подготовку профильных специалистов в основном для промышленности и сельского хозяйства. Ускорение темпов развития сети институтов в Российской империи во второй половине XIX в. было вызвано острейшим дефицитом специалистов, обладавших необходимыми знаниями для работы на новых образцах техники, которые поставлялись в Россию из-за границы, а также для должного освоения передового опыта ведения хозяйственной деятельности [Там же. С. 21]. Тогда и была сформирована система высших учебных заведений, где готовились специалисты производственного профиля. Эти учебные заведения составляли почти половину всех государственных высших учебных заведений Российской империи и обеспечивали подготовку более трети контингента студентов для нужд отдельных отраслей народного хозяйства. Стремительное развитие сети высших учебных заведений во второй половине XIX в. связано с эпохой Великих реформ императора Александра II (и прежде всего с отменой в 1861 г. крепостного права) и начавшейся масштабной индустриализацией конца XIX — начала XX в. [Богуславский, 2006. С. 11—15]. Тогда в народном хозяйстве возник спрос на квалифицированных специалистов инженерно-промышленного и сельскохозяйственного профиля, что побудило государство создать сеть профильных народнохозяйственных высших образовательных учреждений.

Несмотря на разнообразие государственных вузов, государственный сектор не мог полностью удовлетворить растущий спрос общества на специалистов, которые были нужны различным отраслям бурно развивающегося народного

нятием Устава 1863 г. данная практика была окончательно закреплена. Но при необходимости Совет университета мог назначить проведение вступительных экзаменов, чем и пользовались некоторые университеты [Жарова, 2016. С. 35].

⁶⁹ [Иванов, 1991. С. 272, 274; Житков, 1899. С. 211].

хозяйства. Напротив, в системе государственных вузов преобладали такие, которые готовили специалистов профилей, непосредственно не обслуживающих производство. К 1917 г. таковых было 40 вузов, или 61,5%⁷⁰. Несовершенным было и географическое распределение вузов: в 1917 г. 62 из них (т.е. более 95%) находились в европейской части России, причем 36 — в Петрограде и Москве (25 и 11 соответственно). Сильная разреженность центров высшего образования, огромные расстояния между ними лишали большинство населения возможности получить высшее образование. Наконец, образование было доступно, как правило, только выходцам из определенных сословий, преодолевшим достаточно высокий образовательный ценз. И кроме того, доступ к образованию в большинстве своем был закрыт для женщин.

1.2.2.3. Негосударственное образование

Как ответ на обозначенные выше проблемы, с 1870-х годов и особенно бурно после первой русской революции 1905 г. в России стал развиваться негосударственный сектор высшего образования⁷¹. Неправительственные высшие учебные заведения подразделялись на две группы. К первой относились *общественные вузы*, работавшие как чисто просветительские учреждения и существовавшие на средства общественных организаций и отдельных филантропов. Во вторую группу входили *частные учебные заведения*, основанные на коммерческих началах и ориентированные на получение прибыли их основателями. Накануне революции 1905 г. в России насчитывалось 14 негосударственных высших учебных заведений, к 1917 г. их было уже 59 [Днепров, 2011. Т. 2. С. 111–112]. В последнее предреволюционное десятилетие негосударственный сектор заметно потеснил государственный сектор в целом и университетский в частности: к началу Октябрьской революции по количеству как студентов, так и преподавателей университеты составляли менее 30% от всей системы высшего образования (**таблица 1.8**).

В предреволюционный период XX в. в России функционировало почти 90 общественных и частных высших учебных заведений⁷². К ним относились: *высшие учебные заведения университетского типа* (они во многом опирались на профессуру государственных университетов и поэтому работали преимущественно в центрах высшего образования — многие из них были женскими по составу); *народные университеты* (рассчитанные на тех, кто не имел среднего

⁷⁰ Рассчитано авторами по данным [Иванов, 1991].

⁷¹ Об истории негосударственного образования в России см.: [Иванов, 1991; Солоницын, 1998; Березовский, 2000].

⁷² В дореволюционный период насчитывалось 59 общественных и частных вузов, которые функционировали вплоть до 1917 г., и 30 общественных и частных вузов, которые были закрыты до 1917 г. Всего в России в период 1900–1917 гг. функционировало 89 общественных и частных вузов [Иванов, 1991].

Таблица 1.8

Число высших учебных заведений, численность студентов и преподавателей, 1916 г.

Учебные заведения	Число вузов	Студенты		Преподаватели	
		человек	%	человек	%
Университеты	10	38 853	28,4	1 877	27,6
Высшие женские курсы, гуманитарные и проч.	24	33 762	24,7	1 508	22,1
Технические	17	26 506	19,4	1 417	20,8
Коммерческие	6	12 119	8,9	302	4,4
Музыкальные, художественные, искусства	7	6 356	4,6	282	4,1
Сельскохозяйственные и лесные	10	6 222	4,5	325	4,8
Медицинские	6	5 203	3,8	373	5,5
Юридические и межевые	7	2 682	2,0	225	3,3
Педагогические	5	2 117	1,5	193	2,8
Духовные ⁷³	6	1 085	0,8	155	2,3
Ветеринарные	4	1 640	1,2	101	1,5
Восточных языков	4	382	0,3	52	0,8
Всего	106	136 927	100	6 810	100

Источники: Составлено авторами по данным [Синецкий, 1950. С. 35; Иванов, 1991. С. 56, 208].

образования и был лишен доступа к высшему образованию; в эти вузы принимались все желающие старше 16 лет); педагогические вузы, вузы для подготовки деятелей искусств (в неправительственном секторе были сосредоточены фактически все консерватории); народнохозяйственные вузы, готовившие специалистов для народного хозяйства. Последние включали три типа образовательных организаций: коммерческие школы, сельскохозяйственные вузы и инженерные высшие учебные заведения. Коммерческие школы открывались главным образом на деньги купцов и промышленников и были подотчетны Министерству торговли и промышленности, составляя наиболее развитую часть этого образовательного сегмента⁷⁴; в 1917 г. в них училось 12 867 студентов [Иванов, 1991. С. 143]. Инженерные школы, напротив, представляли собой наименее развитую часть системы — российская буржуазия предпочитала готовить кадры руководителей производства в государственных вузах. При этом фактически все инженерно-технические учебные заведения создавались в значительной мере

⁷³ Данные по духовным вузам по состоянию на 1913 г.

⁷⁴ О развитии частного коммерческого образования см., например: [Bessolitsyn, 2014].

на деньги буржуазии, а затем, пройдя этап организационного становления, передавались на баланс казначейства.

В общей структуре студенчества (**таблица 1.9**) основную долю составляли выходцы из дворян и семей чиновников, а также мещан. За последнее десятилетие после революции 1905 г. структура студенчества изменилась, но не принципиальным образом: при относительной стабильности всех остальных социальных групп сократилась доля детей дворян и чиновников, в то время как доля детей крестьян заметно выросла.

Таблица 1.9

Структура контингента студентов университетов Российской империи по социальным группам, %

	1906	1915
Дворяне и чиновники	48,4	38,3
Духовенство	8,2	7,4
Купцы и почетные граждане	11,2	11,4
Мещане	24,3	24,4
Крестьяне	5,5	14,0
Прочие категории	2,4	4,5

Источник: Составлено авторами по данным [Волков, 1999. С. 59].

1.2.2.4. Логика развития высшего образования: некоторые обобщения

Сложно определить сущность западноевропейских университетов, еще сложнее определить сущность наших... Российский университет — это не заведение, где учат прикладным наукам; это и не научно-исследовательская организация. Он не фокусируется на общем образовании, но и нравственное воспитание — это не его главная цель. Он не основан на сословных принципах, это не церковная организация; не частная благотворительная организация, не чисто бюрократическая организация, не организация, построенная по образцу средневекового цеха. И тем не менее каждый из упомянутых принципов в той или иной степени участвует в построении нашей университетской структуры.

Алексей Филиппов⁷⁵

Несмотря на изменения политики в области высшего образования на протяжении всего XIX в., в университетской системе того времени можно выделить несколько черт, отличающих Россию от большинства других стран.

⁷⁵ [Филиппов, 1897]; цит. по: [Kassow, 1989. P. 26–27] (пер. с англ. В. Сонькина).

Во-первых, государственные университеты в России находились на полном государственном обеспечении, и дополнительные источники финансирования (среди которых основным была плата за обучение) составляли незначительную часть их бюджетов. Полная финансовая зависимость сопровождалась высокой степенью государственного контроля практически во всех сферах университетской жизни — от содержания образовательных программ и программы выпускных экзаменов (что использовалось для контроля политической и идеологической благонадежности выпускников) до определения перечня подготовки специалистов и цифр приема по отдельным дисциплинам. При этом бюджетные приоритеты государства всегда были сфокусированы на элитных академических образовательных организациях, а не на более практически ориентированном образовании.

Во-вторых, если в отдельные периоды XIX в. профессора и наделялись теми или иными академическими свободами, состав этих свобод всегда был крайне урезан (в сравнении с европейскими моделями) и к концу века сведен к минимуму. По сути, российские университеты лишь в очень ограниченной степени представляли собой «сообщество вольных интеллектуалов» с правом самостоятельно определять повестку своих научных исследований и содержание учебных курсов⁷⁶. Преподаватели были чиновниками, а студенты — будущими чиновниками. По выражению Иванова, и те и другие были «одинокими посетителями университета», и университетские правила четко предписывали каждому свои функции [Иванов, 1991]. В наиболее реакционные периоды начальство пыталось возложить на преподавателей полицейские функции контроля за поведением студентов (в том числе внеучебным) — впрочем, довольно безуспешно. Преподаватели, притесняемые начальством, скорее, солидаризировались в ряде вопросов со студентами и уж точно не чувствовали необходимости исполнять такие неприятные и не относящиеся к их прямым академическим обязанностям функции.

В-третьих, окончив курс обучения и сдав выпускной экзамен, студент автоматически получал чин и право на место на государственной службе (в отличие, например, от немецкой системы, где квалификационные экзамены на должность были отделены от выпускных университетских экзаменов). Это стимулировало поступать в университеты и тех, кто собирался использовать не знания, а образовательный титул для карьеры на государственной службе. В силу четкой иерархии университетов и иных высших учебных заведений статус выпускника во многом определялся не полученными им знаниями и индивидуальными достижениями во время учебы, а статусом оконченного им вуза. С другой стороны, это давало основания для государственного вмешательства в определение учебных программ и стандартов.

⁷⁶ О социальном портрете университетской профессуры см.: [Вишленкова, Галиуллина, Ильина, 2012; Козакова, 2001; Никс, 2008].

В-четвертых, хотя политика приема часто менялась, она всегда подчинялась интересам государственной стабильности в большей мере, нежели задачам обеспечения справедливости, равного доступа, поддержки талантов и проч. Плохо развитая система общеобразовательных школ усугубляла проблему доступа к высшему образованию. Так как прием в университеты осуществлялся только через гимназии, реальные барьеры доступа к ним были очень высоки. Решения об объеме подготовки специалистов по тем или иным дисциплинам принимались исходя из государственных интересов. Как мы увидим далее в этой и последующих главах, такой принцип сохранился и в советский период. В значительной мере он воспроизводится и сегодня.

В-пятых, в течение почти всего XIX в. серьезную проблему для университетов представляла обеспеченность профессорско-преподавательскими кадрами. В первые десятилетия университеты прежде всего полагались на приглашенных иностранных профессоров, преподавание многих курсов велось на иностранных языках (главным образом на немецком). В последующие годы была выстроена система подготовки национальных кадров. В университетах был широко распространен инбридинг — политика, в рамках которой университеты сами готовили будущие профессорские кадры из числа собственных выпускников⁷⁷. Понимая ограничения и опасности политики инбридинга и необходимость соответствия профессуры уровню ведущих европейских университетов, государство посылало будущих профессоров на обучение за границу⁷⁸. И тем не менее как

⁷⁷ Конечно, были и исключения. Так, важную роль в подготовке профессоров для других русских университетов играл с конца 1820-х годов Дерптский (с 1893 г. — Юрьевский) университет [ЭСБЕ. Ст. Юрьевский университет, 1894]. Подробнее о Дерптском университете в контексте подготовки преподавательских кадров для российской высшей школы см.: [Карнаух, 2010; 2013; 2015; Тамул, 1991].

⁷⁸ Практика направления за границу молодых преподавателей высшей школы в образовательно-научных целях началась с 1808 г.: сначала она носила эпизодический характер, а число посланных не превышало одного-двух человек в год [Соболева, 1983. С. 215]. В 1856 г. по ходатайству министра народного просвещения Авраама Норова была заложена основа института «профессорских стипендиатов» — практики направления молодых ученых на двух-трехлетние стажировки за рубеж. С началом эпохи Великих реформ императора Александра II частота зарубежных поездок начала расти (подробнее см.: [Иванов, 1994. С. 79; 1991. С. 211]). Молодые ученые активно стремились попасть в число стипендиатов: к началу XX в. за рубеж направлялись около 10–15% общего числа преподавателей, готовящихся к замещению вакантных университетских кафедр [Иванов, 1991. С. 211]. В числе стипендиатов были такие выдающиеся российские ученые, как Илья Мечников (физиология), Александр Коркин (физико-математические науки), Николай Таганцев (юриспруденция) и др. (подробнее см.: [Иванов, 1994. С. 79]). С началом войны в 1914 г. институт «профессорских стипендиатов» фактически утратил свою роль в системе подготовки кадров ввиду резкого сокращения финансирования. Обзор практики зарубежных стажировок профессуры и подробный анализ литературы по этому вопросу см., например: [Дмитриев, 2012].

начало, так и конец XIX в. университетская система встретила в условиях жесткой нехватки кадров.

В-шестых, в российских университетах формировались научные школы, не уступавшие или даже превосходившие по уровню в некоторых областях знаний европейские образцы. При этом помимо университетов всегда существовала Академия наук (ориентированная на фундаментальные исследования), независимая от университетов, но тесно переплетенная с ними в кадровом аспекте. Многие академики успешно сотрудничали с высшей школой, и в определенном смысле академический и университетский секторы, оставаясь независимыми, подпитывали друг друга. Большинство научных сообществ формировались при университетах и по инициативе университетских профессоров.

1.3. СОВЕТСКОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1.3.1. Университеты в новой политической реальности

Высшая школа есть орудие в мировой борьбе за существование более сильное, чем дредноуты.

*Владимир Вернадский*⁷⁹

С коренной сменой политического режима в 1917 г. началась новая эра в развитии системы высшего образования в стране. Большевики рассматривали образование, в том числе высшее, как мощнейший инструмент построения нового общества. По сути, это была уникальная, не имеющая аналогов в мире ситуация целенаправленного формирования идеологии и ее внедрения посредством прямого влияния на содержание и формат образования, а также на доступ к нему. Реформы вузовского сектора начались с первых дней прихода большевиков к власти. Несмотря на то что у новой власти (пока еще оставалась возможность хоть какого-то плюрализма мнений) были разные подходы, в целом общая политика базировалась на нескольких основополагающих принципах. *Во-первых*, высшее образование должно было быть в кратчайшие сроки превращено в механизм целенаправленного воспитания нового человека. *Во-вторых*, оно должно было быть полностью подчинено запросам социоэкономического развития общества и подготовки кадров для новой индустриальной экономики. *В-третьих*, оно должно было быть полностью взято под идеологический контроль и превратиться из потенциальной угрозы государственной стабильности в ее идеологический оплот. После Февральской революции Временное правительство

⁷⁹ [Вернадский, 1915. С. 316—317]; цит. по: [Лейкина-Свирская, 1981. С. 5].

тоже пытались реформировать сферу высшего образования в надежде привлечь на свою сторону профессуру и студенчество. Также активно работали с вузами и исследователями в Сибири, где с 1918 г. установилась власть Колчака⁸⁰. Например, при его поддержке был создан Институт исследования Сибири, который объединял местных и мигрировавших в процессе Гражданской войны ученых.

1.3.1.1. Университеты

Первые годы и даже месяцы советской власти стали периодом учреждения большого числа новых университетов, а также новых, нетрадиционных для университетского сектора факультетов. Всего в 1918 г. появилось 16 новых университетов [Чанбарисов, 1988. С. 44]. Связано это было с высоким престижем университетского образования, благодаря чему практически каждый округ пытался добиться разрешения открыть у себя университет. И университеты учреждались, но их открытие в большинстве случаев не было подкреплено ни достаточными финансовыми, ни инфраструктурными, ни человеческими ресурсами. Учебный процесс в таких университетах полагался на профессуру Москвы и Петрограда, читавшую лекции «вахтовым методом» — периодическими наездами. Из-за очень плохого состояния транспортной системы нередко властям приходилось выделять специальные «профессорские» спецвагоны, доставлявшие профессуру в отдаленные университеты [Там же]. Без собственных интеллектуальных ресурсов и необходимой инфраструктуры, а также вне плотной интеллектуальной среды подобные попытки были, как правило, обречены на провал. Многие из этих наспех открытых университетов просуществовали совсем недолго.

Университетская «лихорадка» не обошла стороной и Москву с Петроградом. В этих городах было открыто по два новых университета — так, в Москве возник МГУ-II (на базе Высших женских курсов) и МГУ-III (на базе Народного университета Шанявского). Помимо того, был открыт ряд региональных университетов в крупных областных центрах — в Тифлисе (сейчас Тбилиси), Екатеринославле (позднее — Днепропетровск), Иркутске, Симферополе, — что, безусловно, являлось дополнительным механизмом укрепления новой власти в этих отдаленных от центра регионах (**таблица П1.2 Приложения**).

Масштабная реорганизация коснулась и бывших императорских университетов, а ее логика стала основой для формирования новой структуры вузов. Некоторые представители новой власти придерживались радикальной точки зре-

⁸⁰ Адмирал А.В. Колчак — руководитель Белого движения во время Гражданской войны в 1918–1920 гг. В 1918 г. стал Верховным правителем России и Верховным Главнокомандующим Русской армии после ареста представителей Временного Всероссийского правительства. В 1920 г. был выдан большевикам и расстрелян.

ния о необходимости упразднения университетов как устаревшей буржуазной формы обучения, не отвечавшей новым задачам. Однако победила более мягкая точка зрения: университеты нужно сохранить, поменяв в них состав студентов, кардинально перестроив преподавание и лишив университеты автономии. Значительно изменилась дисциплинарная структура университетов. Если до революции университеты готовили огромное число юристов, то новой России юристы (по крайней мере в сопоставимых масштабах) были не нужны. В 1918 г. был начат процесс упразднения юридических вузов и юридических факультетов университетов. Вместо них стали открываться факультеты общественных наук, включавшие юридические и исторические отделения. Фактически в первые же годы советской власти было полностью перестроено — и структурно, и содержательно — преподавание социальных наук. Убирались «вредные» дисциплины и специальности, и открывались идеологически выверенные и экономически полезные. В погоне за такой утилитарностью игнорировалась сама суть университетского образования. Страдали при этом не только социальные дисциплины. Например, физико-математические факультеты в абсолютном большинстве вузов «были ликвидированы как якобы “нежизненные”, как рассадники “чистой науки”, “абстрактных знаний”» [Чанбарисов, 1988. С. 191] — в большинстве случаев они были поделены на разобщенные математическое, физическое, геолого-географическое и биологическое отделения. Подготовка на таких отделениях велась по очень узким направлениям⁸¹. В фундаментальном виде сохранились физико-математические факультеты только в Московском, Ленинградском, Казанском и Томском университетах. В других городах вместо них функционировали лишь физико-технические отделения в составе педагогических вузов.

Преобразования этого десятилетия были в большинстве случаев стремительны и значимы по своим последствиям как для профессуры и студентов, так и для самой системы образования. Но основные преобразования университетской системы были еще впереди⁸².

1.3.1.2. Студенты: пролетаризация студенческого состава

Одной из первоочередных задач новой власти стала пролетаризация образования: привлечение в вузы молодежи из семей рабочих и крестьян, уменьшение

⁸¹ Например, в 1926 г. химическая специальность в Нижегородском университете включала подготовку кадров для «жировой промышленности» (производство растительных масел, мыла и свечей) и технологии брожения (производства спирта, пива и дрожжей) [Чанбарисов, 1988. С. 191].

⁸² Описанные преобразования происходили по территории России неравномерно. Начались они с центральной части России. На Юге, Урале и в Сибири (территории, которые попали под контроль большевиков не сразу) они разворачивались с запозданием. Так, трансформация высшей школы в Сибири началась в основном после 1922 г.

доли студентов из семей «благородного» и, следовательно, «контрреволюционного» происхождения⁸³. Декрет⁸⁴, подписанный Лениным в августе 1918 г., перед началом первого при советской власти академического года, отменял плату за обучение и вступительные экзамены в вузах, открыв их двери для всех желающих старше 16 лет. В результате в вузы (прием желающих в первый год происходил фактически в течение почти всего академического года) хлынула масса людей, по большей части не имеющих достаточных знаний для успешного освоения программы. Естественно, что доля людей, успешно осваивавших программу, была очень мала. Например, в 1925 г. доля окончивших составила около 10% от поступивших [Matthews, 1982]. Таким образом, сама по себе отмена всех входных барьеров не решала задачу пролетаризации состава студентов, поскольку именно среди беднейших слоев практически не было подготовленных поступающих. Для решения этой задачи были использованы три механизма [McClelland, 1978].

Первый — введение в 1919 г. *системы рабочих факультетов* (рабфаков). Рабочие факультеты — по сути, подготовительные отделения — позволяли представителям из бедного крестьянства и рабочих получать объем знаний, необходимый для дальнейшего обучения в вузе⁸⁵. Большинство рабфаков организовывалось при вузах, в них использовали ту же инфраструктуру и тех же преподавателей.

В 1927/28 уч. г. в СССР насчитывалось 147 рабфаков, в которых обучалось 49 233 учащихся; в 1928/29 уч. г. — 177 рабфаков и 56 625 учащихся; в 1929/30 уч. г. — 239 рабфаков и 68 183 учащихся; в 1930/31 уч. г. — 694 рабфака и 150 823 учащихся⁸⁶. К 1932 г. число рабфаков достигло 872, а число учащихся — 319 500 человек. К 1933 г. в СССР было уже 926 рабфаков, в которых училось 352 700 человек⁸⁷.

В 1927/28 уч. г. контингент учащихся рабфаков составлял порядка 31% от общей численности студентов вузов (без учета университетов; с учетом университетов — 23%), а в 1929/30 уч. г. эта доля достигла уже 55% (без учета универ-

⁸³ Об изменениях в политике приема в вузы в первые годы советской власти см., например: [Lane, 1973].

⁸⁴ Декрет СНК РСФСР от 02.08.1918 «О правилах приема в высшие учебные заведения».

⁸⁵ Об истории и организации рабфаков, их роли в развитии высшего образования см.: [Луначарский, 1921; Катунцева, 1966; 1977; Красникова, 1955; БСЭ..., 1975. Ст. Рабочие факультеты; Летопись рабочего факультета МГУ (1919—1936); Материалы по реорганизации вузов, втузов, техникумов и рабфаков СССР, 1930]; Декрет СНК РСФСР от 18.02.1924 «Положение о рабочих факультетах».

⁸⁶ [Народное хозяйство СССР..., 1932. С. 512—513].

⁸⁷ [СССР в цифрах, 1934. С. 130].

ситетов; с учетом университетов — около 46%)⁸⁸. Примечательно, что на начало 1928 г. в СССР доля женщин в общем контингенте учащихся рабфаков составляла 15,6%, а к 1933 г. — уже 34%⁸⁹.

Второй — использование в 1920-х годах *системы квот для поступающих*. По квотам поставляли будущих студентов различные государственные институции: профсоюзы, партия, комсомол, рабфаки, которые сами занимались отбором «нужных» абитуриентов. Например, из 18 тыс. мест для первокурсников в 1925 г. 8 тыс. было отдано выпускникам рабфаков, а остальные 10 тыс. поделены между партийными организациями (15%), комсомолом и профсоюзами (15%), особо талантливыми выпускниками средних школ и техникумов (25%), студентами по квотам союзных республик (5%), «трудовой интеллигенцией» (10%) [Волков, 1999]. Впрочем, квотный принцип просуществовал недолго: уже с 1926 г. большинство новых студентов зачислялись по принципу свободного поступления, а квоты сохранялись только для выпускников рабфаков, национальных меньшинств и молодых людей, командированных из рядов Красной армии и флота [Fitzpatrick, 1979a].

Третий — *чистка уже обучавшихся студентов*. Так, в результате большой «чистки» 1924/25 уч. г. исключенными оказались 18 тыс. студентов, многие из них — на основании «неблагонадежного» социального происхождения. Результатом стало уменьшение доли студентов «неблагонадежных» категорий с 36,8% в 1923/24 уч. г. до 19% в 1924/25 уч. г. [Ibid.].

Кроме того, в 1924 г. снова была введена плата за обучение в вузах (которая просуществовала до 1936 г.). При этом от нее освобождался довольно широкий перечень категорий обучавшихся — преференции делались для рабочих и крестьян, военных, инвалидов и лиц с низким доходом. Фактически основное бремя оплаты за обучение возлагалось на «чуждые» социальные элементы.

1.3.1.3. Профессура: курс на кадровое обновление

Принятые большевиками принципы развития системы высшего образования и первые же шаги по их реализации усиливали конфликт между новой властью и профессурой. То, что большевики ошибочно принимали за оппозицию значительной части профессуры и студенчества университетов царскому режиму, на поверку довольно быстро оказалось негативным отношением академического сообщества к любому внешнему казенному контролю. Вскоре профессура стала относиться к новой власти настороженно, а местами и враждебно. В годы Гражданской войны, например, трое из 39 профессоров Томского университе-

⁸⁸ Рассчитано авторами по данным статистического справочника [Народное хозяйство СССР..., 1932. С. 512–513].

⁸⁹ [СССР в цифрах, 1934. С. 133].

та были министрами правительства адмирала Колчака в Сибири. В Томске же при Колчаке недолго функционировали Казанский и Пермский «университеты в изгнании»⁹⁰.

Поэтому одновременно с изменением системы приема в вузы новая власть предпринимала шаги по изменению модели управления вузами, стремясь взять под контроль и настроенную в массе своей оппозиционно профессуру, и содержание образования. Для этого, во-первых, в том же, 1918 г. были отменены все академические звания и должности. Те, у кого был опыт самостоятельного преподавания, становились профессорами, остальные — преподавателями. Во-вторых, вводилась конкурсная система занятия должностей и отменялся принцип пожизненного найма: все, кто проработал более 10 лет в одном вузе или имел 15 лет стажа педагогической деятельности в целом, должны были проходить конкурс. В первые годы эта мера на обновление профессорско-преподавательского состава не сработала — слишком мала была «скамейка запасных» и слишком лояльными оказались к своим учителям молодые преподаватели. Однако, как мы увидим далее, о ней вспомнили спустя десятилетие, и тогда она сыграла куда более заметную роль.

Вместе с мерами «работы» со старой профессурой большевики приступили к подготовке собственных кадров. В первую очередь эти кадры были необходимы в социальных дисциплинах, где важную роль играл идеологический аспект. Одной из главных мер в этом направлении стало создание в 1921 г. Института красной профессуры для преподавания в высших школах теоретической экономики, исторического материализма, развития общественных форм, новейшей истории и советского строительства⁹¹. Первый выпуск Института состоялся в 1924 г. За пять выпусков (1924—1928) Институт окончили 194 слушателя, из них 88 экономистов, 42 философа, 32 русских историка, 18 западных историков, 9 естественников, 5 правоведов. Все слушатели Института красной профессуры со второго курса обязаны были вести педагогическую работу в том или ином вузе.

В 1922 г. власть предприняла показательное устрашающее действие — в одночасье из страны были высланы около 160 представителей русской культуры, искусства, наук, включая многих известных философов. «Философский пароход» — под таким собирательным названием вошли в историю два рейса пассажирских судов из Петрограда в немецкий Штеттин, на которых находилось большинство высылаемых из России мыслителей. Льву Троцкому (впрочем, тоже закончившему свои дни в изгнании) приписывают слова: «Мы этих людей

⁹⁰ Подробнее об этом см.: [Fitzpatrick, 1979a].

⁹¹ Подробнее об истории Института красной профессуры, его целях, масштабах и результатах деятельности см.: [Долгова, 2018; Козлова, 1994; 1997; Соловей, 1990].

выслали потому, что расстрелять их не было повода, а терпеть было невозможно». Вынужденно покинули Россию, среди прочих, Николай Бердяев, Николай Лосский, Питирим Сорокин, Семен Франк, Иван Ильин, Сергей Трубецкой, Михаил Осоргин⁹².

Вместе с тем до 1928 г. никакие резкие системные действия со стороны властей в отношении профессуры не предпринимались, и актом устрашения все до поры до времени и ограничилось.

1.3.1.4. Эксперименты с новыми форматами

Отмена указом 1918 г. вступительных и промежуточных экзаменов, с одной стороны, привела к тому, что лекционные аудитории и лабораторные корпуса заполнила масса студентов, в большинстве своем плохо (если вообще) подготовленных к освоению университетского курса. С другой стороны, мгновенно возникла проблема нехватки квалифицированных преподавателей и лабораторного оборудования. Соответственно, шел поиск форм обучения, которые позволяли бы «переваривать» такую массу студентов на имеющихся мощностях.

В итоге первое десятилетие советской власти стало еще и периодом разнообразных, зачастую плохо продуманных экспериментов с методами обучения. Одним из таких экспериментов стало широкое внедрение в образовательный процесс бригадно-лабораторного метода обучения⁹³. В его основе лежала самостоятельная проработка «бригадой», состоявшей из нескольких студентов, материала по заданию преподавателя. Метод предполагал коллективную ответственность группы за освоение материала: каждый студент рассматривался как представитель бригады, и при оценке его знаний та же оценка выставлялась всей «бригаде». Помимо прочего, такой подход требовал меньшего участия преподавателей (а их был большой дефицит) в процессе обучения и в последующей проверке знаний. Нужно ли говорить, что ряд студентов могли получать отличные оценки при полном отсутствии знаний? Внедрение бригадно-лабораторного метода раскололо вузовское сообщество. Большинство профессоров и преподавателей выступили против данного нововведения и за сохранение лекционных и практических занятий. При этом в поддержку бригадно-лабораторного метода выступила значительная часть студенчества. Наконец, под давлением научно-педагогической общественности страны в 1932 г. вышло По-

⁹² См. воспоминания М.А. Осоргина «Как нас уехали»: [Осоргин, 1955. С. 180–185]; цит. по: [Хрестоматия по истории..., 1994. С. 265–268].

⁹³ Данная система, изначально возникшая в США, носила там название Дальтон-плана (по названию города Дальтон, штат Массачусетс. Подробнее о Дальтон-плане в США см.: [Dewey, 1924; Parkhurst, 1922; Van der Ploeg, 2013]. О бригадном методе в СССР см.: [БСЭ..., 1975. Ст. Бригадно-лабораторный метод; Сквородкина, Антонова, 2015; Лапко, 1972. С. 13].

становление ЦИК СССР, которое осуждало бригадно-лабораторный метод как «методическое прожекторство» и запрещало его применение.

Что также важно в контексте понимания происходившего в университетах в первые революционные годы, так это попытка включения студентов в управление университетами⁹⁴. Первый советский Устав высшей школы⁹⁵, принятый в 1921 г., давал студентам беспрецедентные права и свободы в плане участия в принятии решений и контроля за профессорами [Zhu, 1997]. Даже пост ректора в некоторых вузах заняли не профессиональные администраторы и не представители профессуры, а студенты из числа коммунистов⁹⁶. Фактически студенты могли снять любого неугодного им профессора под предлогом политической неблагонадежности. Впрочем, уже в 1924 г. представительство студентов в вузовской администрации было сведено к минимуму, поскольку стало ясно, что оно только усиливало отчуждение профессоров от нового строя. Кроме того, студенты-коммунисты вместо учебы в основном тратили свое время на заседания в разных комиссиях и комитетах. Однако Устав, действовавший в течение нескольких лет, уже внес свой вклад в обострение конфликта между университетской общественностью и властью.

1.3.2. Политика конца 1920-х — 1930-х годов: новые задачи и ориентиры

1.3.2.1. Общая характеристика периода

Период 1928–1932 гг. многие историки называют периодом «Великого перелома». Это выражение как нельзя более подходит к масштабной форсированной индустриализации и коллективизации сельского хозяйства, повлекшим за собой коренную перестройку всего социоэкономического уклада. Что касается высших учебных заведений, то именно процесс их реорганизации, происходивший в этот период, ознаменовал окончательный переход к новой, советской системе высшего образования, во многом заложив основы системы, которая сохранилась до наших дней. Изменения коснулись как университетов, так и всех прочих высших учебных заведений страны.

В 1928 г. был принят первый пятилетний план развития экономики⁹⁷. План подразумевал в том числе строительство по всей стране около 1500 промыш-

⁹⁴ Подробнее об этом см.: [Смирнова, 1979; Финкель, 2003; Кривоноженко, 2011].

⁹⁵ Об этом документе см.: [Смирнова, 1979].

⁹⁶ См. примеры в работе: [Fitzpatrick, 1979a].

⁹⁷ О пятилетних планах развития экономики см.: [БСЭ..., 1975. Ст. Пятилетние планы развития народного хозяйства; Рогачевская, 1993].

ленных предприятий⁹⁸. Для этого были необходимы квалифицированные инженерные и управленческие кадры. Чтобы решить задачу всеобщей грамотности и повышения уровня образования, нужны были педагоги всех уровней системы образования, причем специалисты, на которых власть могла бы положиться. Однако наполненный в значительной мере старыми кадрами вузовский сектор представлял собой источник потенциальной политической оппозиции. Требовались не просто «косметические» коррективы в учебных планах или структурах вузов, но коренная перестройка всей системы. Новая система должна была отвечать целям индустриализации, профессионализации кадров, а также «практичности и соответствия интересам общества» [David-Fox, 2000].

Первым сигналом начинающихся репрессий часто называют «Шахтинское дело» (1927–1928) [Кислицын, 1993; Куманев, 1991] — первый процесс в череде показательных процессов по обвинению специалистов отдельных предприятий и даже отдельных отраслей во вредительстве и саботаже с целью «помешать становлению и развитию молодого советского государства». В случае «Шахтинского дела» речь шла о большой группе руководителей и специалистов угольной промышленности и шахт. «Академическое дело» (1929–1931) было направлено уже против группы ученых Академии наук и затронуло многих выдающихся ученых того времени⁹⁹. Во всех этих делах специалисты обвинялись в использовании имеющихся у них знаний и руководящего положения во вред властям и разворачивающимся социоэкономическим процессам. По сути, эти дела продемонстрировали потерю неприкосновенности и университетского сектора тоже.

1.3.2.2. Реорганизация системы

О периоде 1928–1932 гг. говорят еще и как о «культурной революции», поскольку именно в этот период происходила интенсивная перестройка сферы образования и культуры¹⁰⁰.

В 1930 г. начались сильнейшие нападки на университеты, поставившие многие из них на грань закрытия. Нападки шли по трем линиям. *Во-первых*, университеты обвинялись в излишнем уклоне в сторону фундаментальной науки, оторванной от реальных задач производства. *Во-вторых*, система подготовки педагогических кадров (которая традиционно находилась в юрисдикции уни-

⁹⁸ [Итоги выполнения первого пятилетнего плана..., 1933. С. 48].

⁹⁹ Среди них — историки Сергей Платонов, Евгений Тарле, Владимир Пичета, Николай Лихачев, Сергей Рождественский, Александр Андреев, Юрий Готье, Алексей Яковлев, литературовед Николай Измайлов, геолог Африкан Криштофович [Алферов, Леонов, 1998. С. 3].

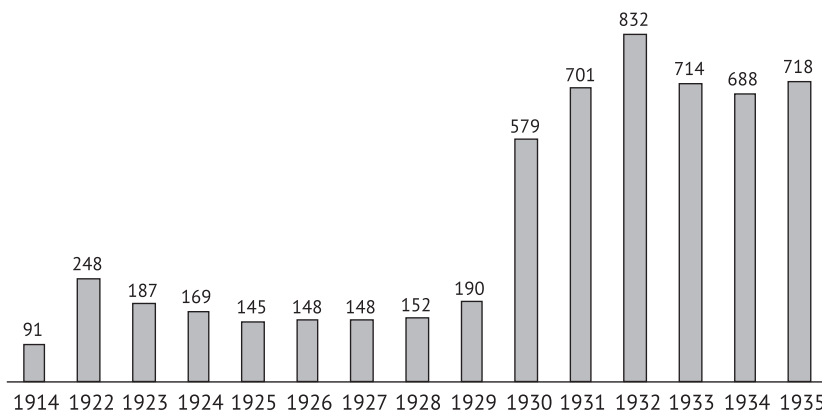
¹⁰⁰ Об этом периоде развития образования в советской России см.: [Колчинский, 2014; Кольцов, 1960; David-Fox, 1997; 1999].

верситетов) переходила к формируемой сети педагогических вузов¹⁰¹. Именно педагогические вузы делались ответственными за подготовку педагогов всех уровней, и лишённые этой функции университеты оказывались «менее функционально полезными» для неакадемического общества. *В-третьих*, университеты с их старой дореволюционной профессурой и институциональной памятью о «прежних временах» виделись как источники потенциальной оппозиции. Seriously рассматривались предложения «отменить их за ненужностью» [David-Fox, 2000]. Ряд университетов был расформирован, и на их основе были открыты самостоятельные вузы. Например, в шесть отдельных вузов превратился Нижегородский университет, такая же участь постигла Иркутский, Пермский и целый ряд других университетов, включая МГУ-II. Даже ректор флагманского МГУ, «главного вуза страны», в канун празднования 175-летия университета выдвигал идею вывода ряда факультетов из состава университета, сетуя на его «неповоротливость» [David-Fox, 2000; Чанбарисов, 1988]. В некоторых университетах осталось по два-три факультета.

Такое же дробление в ещё больших масштабах шло на уровне массовых вузов. Согласно вышедшему в 1930 г. Постановлению СНК СССР, факультеты многопрофильных высших учебных заведений реорганизовывались в самостоятельные отраслевые учебные заведения и передавались в ведение соответствующих комиссариатов народного хозяйства. Все это привело к тому, что за несколько лет число вузов формально увеличилось в несколько раз (**рисунок 1.5**).

Рисунок 1.5

Число высших учебных заведений в царской России и СССР



Источник: [Культурное строительство СССР..., 1940. С. 105].

¹⁰¹ О становлении системы педагогического образования в СССР см., например: [Паначин, 1975; Тенчурина, 1998].

Сформированные из кадров одного института независимые вузы зачастую продолжали пользоваться теми же зданиями, лабораториями, библиотеками. В некоторых случаях одному из новообразованных вузов удавалось заполучить большую часть имущества, оставив прочим «новобранцев» фактически ни с чем. Так, Воронежский сельскохозяйственный вуз был разбит на шесть отдельных институтов, и Химико-техническому институту удалось монополизировать все лабораторные мощности, в то время как Птицеводческому институту достались лишь «8 небольших скамеек, коридор и одна лекционная аудитория (которую он делил с Институтом механизации)» [Fitzpatrick, 1979a. P. 192–193].

Дробление базировалось на двух принципах [David-Fox, 2000]: отраслевого — разделения всего высшего образования по отраслям промышленности, и вузовского — повсеместного воспроизведения форм и методов работы высших технических учебных заведений (втузов). Учебные планы новых вузов предполагали крайне узкую специализацию, подразумевающую подготовку специалистов для работы на конкретном производстве. Свободный поиск работы выпускниками не предполагался — они получали назначения на конкретные места работы: туда, где они были в этот момент нужны государству.

В новой модели образовательной системы техническое образование позиционировалось как эталон, на который в организации своих программ должны ориентироваться остальные вузы, в том числе университеты¹⁰². Это подразумевало и движение в сторону более узкой специализации, и увеличение роли производственной практики в процессе подготовки специалистов. Так, к концу 1920-х годов во втузах объемы теоретической подготовки и практики на производстве соотносились примерно как 1 к 1. К тому же подталкивали и университеты. Кульминацией этой идеи стала модель фабрика-втуз, базирующаяся на принципе подготовки специалиста без отрыва от производства. Производственная практика, хотя в ее основе и лежала рациональная идея подготовки специалистов, тесно связанных с реальным производством, на деле реализовывалась с большими проблемами. Наркомпрос получал массу жалоб на то, что практикантов ставили на устаревшее оборудование (а то и вовсе использовали как чернорабочих), не давали никаких реальных заданий и не учили. Польза такой практики как для обучавшихся, так и для предприятий вызывала большие сомнения.

В 1931 г. начался некоторый «откат» в радикальной политике властей по отношению к университетам. Сохранившимся университетам был возвращен ряд привилегий, в их структуре были вновь открыты некоторые факультеты. Отдельные расформированные несколькими годами ранее университеты были восстановлены. Тем не менее их восстановление шло в основном уже без гуманитарных и общественных специальностей, которые отошли к специализированным институтам.

¹⁰² Постановление СНК СССР от 23.07.1930 «О реорганизации вузов, техникумов и рабфаков»; [Зиновьев, 1968. С. 327–335; Арефьев, Арефьев, 2012. С. 124].

Преобразования периода «культурной революции» коснулись не только структуры высших учебных заведений, но и профессорско-преподавательского состава. В конце 1920-х годов была «разбужена» «спящая норма» об обязательном прохождении конкурса. Используя этот инструмент, властям удалось избавиться от ряда неугодных представителей университетского сообщества. Общее руководство процессом осуществлял Андрей Вышинский, ректор МГУ в 1925—1928 гг., в тот период руководитель Главного управления народного образования, а в будущем — прокурор СССР и главный государственный обвинитель в политических процессах 1930-х годов.

С ростом числа вузов и обучавшихся в них студентов росли и потребности в преподавателях. Если в 1927/28 уч. г. в системе высшего образования было 18 тыс. преподавательских позиций, то через три года их стало 47 тыс., а еще через три года — 57 тыс. Множество различных ведомств, в ведении которых находились вузы, по сути, конкурировали за достаточно ограниченное число квалифицированных кадров. Относительно невысокие зарплаты и высокий спрос на услуги порождали распространенность множественной занятости, когда преподаватели вели занятия в нескольких вузах. В начале 1930-х годов началось упорядочивание преподавательской деятельности.

Так, в 1930 г. была утверждена штатно-окладная система оплаты труда преподавательского персонала вузов СССР: вводились штатные оклады (отменялась почасовая оплата), вводились (по сути, возвращались) штатные должности: профессор, доцент и ассистент¹⁰³. Через несколько лет, в 1937 г. перечень штатных должностей в вузах был расширен, в результате чего сформировалась линейка должностей, существующая и поныне: профессор-зав. кафедрой → профессор кафедры → доцент → старший преподаватель → преподаватель → ассистент. Помимо этого на кафедрах вводились должности вспомогательного персонала — старших лаборантов и лаборантов, в большинстве случаев выполнявших обязанности секретарей кафедр. Штатная должность подразумевала определенный объем обязательной преподавательской нагрузки. Этот объем был высоким и фактически не оставлял преподавателям времени для занятия научной работой. В дополнение ко всем институциональным изменениям именно такая непомерная преподавательская нагрузка превращала вузы в чисто преподавательские институции.

1.3.2.3. Подготовка кадров для советской экономики

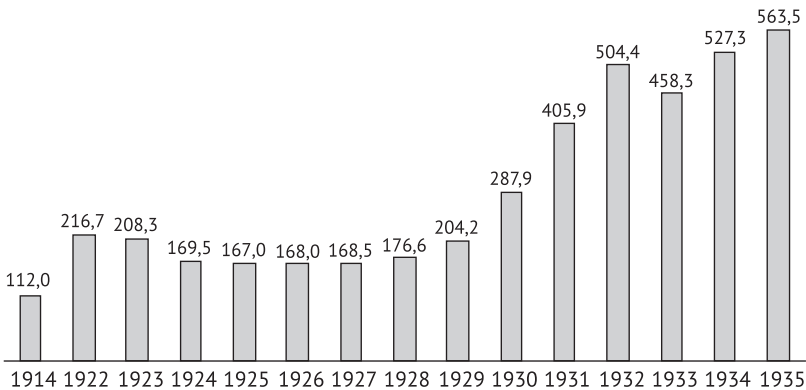
В 1917 г. у большевиков практически не было собственных квалифицированных кадров, а среди руководства партией высшее образование имел лишь каждый

¹⁰³ Постановление СНК СССР от 22.08.1930 «Положение о штатно-окладной системе оплаты преподавательского персонала высших учебных заведений Союза ССР».

пятый [Журавлев, 2000. С. 401]. И даже десятилетие спустя¹⁰⁴ люди с высшим образованием составляли меньше 1% от всего состава ВКП(б) [Fitzpatrick, 1979b]. Очевидно, что подготовка собственных инженерных и технических кадров, на которые можно было бы полагаться в решении намечаемых задач индустриализации, стояла очень остро. Контуры новой кадровой политики были очерчены в 1928 г. В это же время началось масштабное привлечение рабочих из числа коммунистов в инженерные вузы для овладения современными технологиями.

Рисунок 1.6

Динамика численности студентов в высших учебных заведениях царской России и СССР, тыс. человек¹⁰⁵



Источник: [Культурное строительство СССР..., 1940. С. 105].

С 1928 по 1931 г. партия мобилизовала около 10 тыс. коммунистов в инженерные и другие вузы¹⁰⁶ и еще около 8 тыс. — в военные вузы. В 1931—1932 гг.

¹⁰⁴ Например, согласно результатам партийной переписи, на начало 1927 г. из всех членов ВКП(б) лишь у 0,8% было высшее образование, среднее образование имели 9,1% партийцев, низшее и домашнее (самоучки, прошедшие ликбез, в том числе умеющие только читать) образование — 63 и 24,8% членов партии соответственно. Неграмотных среди большевиков на начало 1927 г. было 2,3% (по данным ГАРФ. Ф. Р-5847. Оп. 2. Д. 241).

¹⁰⁵ Сокращение численности студентов в 1933 г. по сравнению с 1932 г. связано с введением вступительных экзаменов. В результате, если в 1932 г. прием в вузы составил 245,8 тыс. человек, то в 1933 г. — всего 163,6 тыс. человек. Рубеж в 200 тыс. человек снова был преодолен только в 1938 г. (тогда вузы приняли 204,6 тыс. человек). Рост общей численности студентов вузов после 1933 г. обусловлен эффектом «накопленной» численности, поскольку до 1933 г. прием в вузы устойчиво рос. Для сравнения: в 1928 г. прием в вузы составил всего 42,8 тыс. человек [Культурное строительство СССР..., 1940].

¹⁰⁶ Подробнее см.: ГАРФ. Ф. Р-5574. Оп. 8. Д. 66.

профсоюзы мобилизовали еще около 5–6 тыс. коммунистов из числа рабочих и еще около 4 тыс. беспартийных рабочих. Эти студенты-«тысячники» стали основным объектом политики *выдвиженчества*, реализовывавшейся в период первого пятилетнего плана (1928–1932). Яркими примерами выдвиженцев были Никита Хрущев (руководитель страны в 1953–1964 гг.) и Леонид Брежнев (руководитель страны в 1964–1982 гг.).

Среди первой тысячи было 67% рабочих и 5% крестьян, среди второй — 78,6 и 19,3% соответственно [De Witt, 1961]. В итоге в начале 1933 г. 233 тыс. коммунистов (около 25% всего состава партии) были очными студентами тех или иных высших учебных заведений. Две трети этой группы проходили обучение по инженерным специальностям [Fitzpatrick, 1979b]. Совокупная численность студентов высших учебных заведений с 1928 по 1932 г. возросла более чем вдвое (**рисунок 1.6**).

В начале 1930-х годов вузы отказались от классового принципа набора и стали ориентироваться на академические достижения (чем, вероятно, и объясняется некоторое снижение числа студентов в 1933 г.). В 1940 г. были отменены рабфаки. Задача пролетаризации профессиональных кадров для новой экономики была в целом выполнена. Советская система высшего образования стабилизировалась, и на первый план начали выходить вопросы качества ее работы.

1.3.2.4. Результаты реорганизации — новый ландшафт системы

Итак, в процессе всех реорганизаций конца 1920-х — начала 1930-х годов к началу Второй мировой войны в СССР сложилась вузовская система, состоящая из вузов трех типов¹⁰⁷.

Первый тип — *классические университеты*. Эти вузы были элитой вузовской системы. Они готовили кадры для науки и других вузов (прежде всего по фундаментальным дисциплинам), а также кадры для местных управленческих элит, доступ в которые могло открыть экономическое, историческое, юридическое образование. В некоторых регионах классические университеты готовили учителей.

Второй тип — *вузы, созданные по территориально-производственному принципу*. Их функции — кадровое обеспечение конкретных секторов региональной экономики. С этой целью педагогические, медицинские, политехнические и другие вузы открывались в каждом регионе или группе регионов. Отдельные вузы и группы вузов находились в подчинении у отраслевых министерств и ведомств. Например, сельскохозяйственные высшие учебные заведения подчинялись Народному комиссариату земледелия СССР и его преемникам.

¹⁰⁷ Классификация предложена в работе [Кузьминов, Семенов, Фрумин, 2013] — далее идет описание по этому источнику.

В столицах размещались головные вузы соответствующего типа с дополнительными функциями методического лидерства и кадровой поддержки других вузов. Эти головные вузы называли также региональными инфраструктурными, поскольку их главной функцией было кадровое обеспечение относительно однородных секторов народного хозяйства в регионах. В отличие от столичных головных вузов, региональные вузы ориентировались на локальные рынки труда.

Третий тип — *отраслевые вузы, ориентированные на обеспечение кадрами конкретного сектора экономики в национальных масштабах*. Среди них можно выделить вузы трех видов: а) специализированные вузы, входившие в отраслевые кластеры советского типа, которые работали на конкретный специализированный рынок труда, часто территориально приближенный к соответствующему производству (например, институты инженеров транспорта или авиационные вузы в регионах); б) заводы-вузы; в) центральные отраслевые вузы, выполнявшие дополнительно функции научного обеспечения индустрии в национальном масштабе и методической поддержки других специализированных вузов.

Естественно, в этой классификации описаны «чистые» типы, тогда как в реальности многие вузы представляли собой те или иные их комбинации. Сложившаяся система отвечала задачам индустриализации в контексте плановой экономики. Доступ к получению высшего образования регулировался таким образом, что обеспечивал нужные власти параметры социального представительства. Структура подготовки кадров (по крайней мере в теории) отвечала задачам растущей советской экономики. Общая структура вузовской системы в целом и в разрезе по специализациям, а также наполненность студентами на 1931 г. представлена в **Приложении (таблица П1.3)**.

1.3.3. Великая Отечественная война и ее последствия для вузов

Великая Отечественная война (1941—1945) оказала громадное влияние на все сферы экономики и на систему высшего образования в том числе. Так, в первый год войны значительно сократилось число студентов, многие были призваны на фронт или ушли добровольцами. Количество действующих учебных заведений заметно сократилось, ряд вузов перешел на сокращенную программу обучения. Менялись учебные планы, сокращались сроки обучения, уменьшалась продолжительность каникул¹⁰⁸. Перестройка учебного процесса осложнялась регуляр-

¹⁰⁸ [Крадинова, 1985]; цит. по: [Фоминых и др., 2015]. Согласно указаниям НКП РСФСР и ВКВШ от 25 июня 1941 г. «О перестройке учебной работы университетов и ускоренной подготовке специалистов в военное время», пятилетний срок обучения был сокращен до трех лет (4—5-летний срок восстанавливают в 1944 г.). При организации учебной работы было

ным отвлечением студентов и преподавателей на различного рода работы (заготовку дров, помощь колхозам, субботники и воскресники). Однако уже после первого года войны возникла обратная тенденция — возвращение студентов в вузы, восстановление учебного процесса, а по ряду вузов и продолжение научной работы. В итоге прием в аспирантуру не состоялся только в 1941 г.

Такое продолжение функционирования вузов было связано и с массовыми территориальными перемещениями — целый ряд вузов на некоторое время был перемещен в глубь страны, подальше от линии фронта, ближе к оборонному производству. За военный период было вывезено полностью или частично 250 вузов¹⁰⁹. Многие вузы временно прекратили свою работу или были объединены с другими (так, на март 1942 г. было временно закрыто 196 вузов, временно объединено с другими — 87). Из 64 вузов, работавших в Москве до войны, полностью или частично были эвакуированы 57. Главный вуз страны — МГУ в июне 1942 г. был на год эвакуирован в Свердловск. Из Ленинграда весной 1942 г. было эвакуировано 38 вузов [Круглянский, 1970. С. 77–88]. Ленинградский университет в начале 1942 г. был эвакуирован в Саратов и более двух лет располагался в корпусах Саратовского государственного университета, с которым у него существовали давние связи [Аврус, 2009]. Эти связи сохранились и продолжали развиваться и по возвращении ЛГУ в Ленинград. Подобные связи и кооперация сложились между многими эвакуированными и принимающими университетами, а ряд специалистов, оставшихся по окончании войны в этих городах, продолжали развивать местные научные школы¹¹⁰.

предложено исходить из продолжительности учебных занятий в 42 часа в неделю (7 часов в день) и сокращения зимних и летних каникул. В период учебной практики для студентов устанавливался 8-часовой рабочий день. 16 октября 1942 г. ВКВШ приказом № 251 отменил зимние двухнедельные каникулы. Их было предложено использовать для учебных занятий, а также отсрочить на один месяц окончание первого семестра и зимнюю экзаменационную сессию 1942/43 уч. г. (подробнее см.: [Фоминых и др., 2015. С. 38]).

¹⁰⁹ [Дрыночкин и др., 1980. С. 21].

¹¹⁰ Появились новые формы организации науки и взаимодействия вузов с НИИ и предприятиями. Например, в Томске для организации работы ученых в интересах обороны и тыла уже летом 1941 г. был создан Томский комитет ученых по содействию промышленности, транспорту и сельскому хозяйству в военное время. Томские ученые выполняли самые разные задания промышленных предприятий и организаций не только Томска, но и других городов Сибири, Урала и Казахстана. Среди наиболее значимых достижений ученых томских вузов в годы Великой Отечественной войны: радиодуплекс Одинцова — Кашкина, получивший широкое применение в госпиталях для обнаружения металлических включений в теле раненого; внедрение проходческого щита Чинакала в практику угледобычи на шахтах Кузбасса; внедрение в медицинскую практику новых лекарственных препаратов, изготовленных на основе местного сырья; открытие мощных новых бактерицидов растительного происхождения и внедрение их в практику; открытие месторождений вольфрама, марганца, олова, золота, молибдена и других редкоземельных элементов геологами ТИИ и ТГУ [Фоминых и др., 2015].

В ходе войны были полностью или частично разрушены 334 высших учебных заведения, в которых обучались 233 тыс. студентов [Сиверцева, 1995. С. 41]. С другой стороны, за военные годы было создано 60 новых высших учебных заведений, из них 15 — промышленных и строительных, 7 — сельскохозяйственных, 3 — транспорта и связи [Круглянский, 1970. С. 130]. В целом к концу войны по многим направлениям подготовки вузы вышли на прежние объемы студентов, а по ряду направлений — в том числе промышленности и строительства, транспорта и связи, сельского хозяйства — даже несколько превзошли их (**таблица 1.10**).

В 1945/46 уч. г. в вузах училось уже 730,2 тыс. человек, что составляло 89,9% от довоенного уровня [Сиверцева, 1995. С. 42]. А профессорско-преподавательский состав через год после окончания войны уже вышел на предвоенный уровень¹¹¹.

Таблица 1.10

Число высших учебных заведений СССР в 1940–1945 гг.

	Число высших учебных заведений						
	1940/ 41 уч. г.	1941/ 42 уч. г.	1942/ 43 уч. г.	1943/ 44 уч. г.	1944/ 45 уч. г.	1945/ 46 уч. г.	1945/46 к 1940/41, %
Всего учебных заведений	817	503	460	522	717	789	96,6
<i>В том числе по группам учебных заведений:</i>							
промышленности и строительства	136	99	102	107	135	148	108,8
транспорта и связи	28	20	19	19	24	28	100,0
сельского хозяйства	91	57	54	62	83	92	101,1
экономики и права	47	26	21	24	36	44	93,6
здравоохранения, физической культуры и спорта	78	59	48	58	73	80	102,6
просвещения	407	226	200	234	325	349	85,7
искусства и кинематографии	30	16	16	18	41	48	160,0

Источник: [Круглянский, 1970. С. 129].

¹¹¹ Безусловно, система высшего образования понесла огромные человеческие потери. В одном лишь Ленинградском университете во время войны погибли порядка 30 профессоров и более 70 доцентов [Соболев, Ходяков, 2010]. В первый послевоенный год женщины среди преподавательского состава вузов составляли большинство.

Первые два десятилетия советской власти стали для системы высшего образования временем коренных преобразований. Преобразования не закончились и после Второй мировой войны — в это время появляются новые форматы, расширяются масштабы системы. Менялось общество, а вместе с ним и система высшего образования. Обсуждению этих изменений, а также их последствий посвящена следующая глава.

Kuzminov, Ya. I., Yudkevich, M. M. Russian Universities: how the system works [Text] / Ya. I. Kuzminov, M. M. Yudkevich; National Research University Higher School of Economics. — 2nd ed., rev. and ext. — Moscow: HSE Publishing House, 2022. — 616 pp. — 1000 copies. — ISBN 978-5-7598-2564-7 (hardcover). — ISBN 978-5-7598-2423-7 (e-book).

This book provides a comprehensive analysis of Russian higher education in a comparative perspective. It touches a wide range of aspects to explain how universities function, how they are organized, financed and governed. It draws a portrait of university faculty and students and explain the logic of main processes related to teaching and research in a historical perspective.

The prospective audience of the book includes all those who seek to understand how the national higher education system works and what role it plays in a production of human capital and knowledge in a modern global society.

Научное издание

Кузьминов Ярослав Иванович
Юдкевич Мария Марковна

Университеты в России: как это работает

Второе издание, переработанное и дополненное

Зав. редакцией *Е.А. Бережнова*
Редактор *Н.М. Халатянц*
Компьютерная верстка и графика: *Н.Е. Пузанова*
Корректоры *Н.Н. Щигорева, Е.Е. Андреева*
Художник *В.П. Коршунов*

Все новости издательства — <http://id.hse.ru>

По вопросам закупки книг обращайтесь в отдел реализации
Тел.: +7 495 772-95-90 доб. 15295, 15297
bookmarket@hse.ru

Подписано в печать 11.10.2021. Формат 70×100 1/16
Гарнитура Textbook New. Усл. печ. л. 50,1. Уч.-изд. л. 37,0
Тираж 1000 экз. Изд. № 2572

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел.: +7 495 772-95-90 доб. 15285

Отпечатано в АО «Первая Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская обл., г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1
www.chpd.ru, e-mail: sales@chpd.ru, тел.: +7 499 270-73-59