

ГРАНИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIOLOGY
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
CENTER FOR SOCIOLOGICAL RESEARCH

DIMENSIONS OF RUSSIAN EDUCATION



Moscow • 2015

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ СОЦИОЛОГИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЦЕНТР СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ГРАНИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Москва • 2015

УДК 378+316.7
ББК 74.2/74.5
Г77

Editorial board
**M. Gorshkov (Chair), F. Sheregi, A. Arefiev,
G. Klyucharov**

Г77 Dimensions of Russian Education. M.: Center for Sociological Research, 2015 – 644 pages.

ISBN 978-5-906001-38-2

This collection of articles contains general theoretical, historical and practical insights into Russian education. There is a special focus on the results of sociological research concerning the problems of inequality with respect to obtaining high-quality education, professional orientation of school children and youth, the level of prestige of various professions, the role of education in the development and sustenance of the social structure of society. Other matters such as the link between science and education, the international activities of Russian universities, and the use of the Russian language as a study and communication tool abroad are also covered in this edition.

This book is addressed to school and university educators, students and postgraduate researchers specializing in sociology and pedagogy, and to everyone with a keen interest in the development of our national education.

**УДК 378+316.7
ББК 74.2/74.5**

ISBN 978-5-906001-38-2

© Institute of Sociology, RAS, 2015
© Center for Sociological Research, 2015

УДК 378+316.7
ББК 74.2/74.5
Г77

Редакционная коллегия
М.К. Горшков (председатель), Ф.Э. Шереги, А.Л. Арефьев,
Г.А. Ключарев

Г77 Грани российского образования. М.: Центр социологических исследований, 2015 — 644 стр.

ISBN 978-5-906001-38-2

В коллективном сборнике представлены статьи общетеоретического, исторического и прикладного характера, касающихся российского образования. Особое внимание уделено результатам социологических исследований проблем равенства в получении качественного образования, профессиональной ориентации школьников и молодежи, престижности различных профессий, роли образования в воспроизводстве социальной структуры общества. Освещается и взаимосвязь образования и науки, международная деятельность российских вузов, использование русского языка как средства обучения и коммуникации за рубежом.

Книга адресована работникам общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, студентам и аспирантам социологических и педагогических факультетов, а также всем, интересующимся тенденциями развития отечественного образования.

УДК 378+316.7
ББК 74.2/74.5

© Институт социологии РАН, 2015
ISBN 978-5-906001-38-2 © Центр социологических исследований, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Предисловие | 11 |
| Образование как социальный институт (Ф.Э. Шереги) | 14 |
| Образование в российском социуме: модернизационный аспект (А.Л. Андреев). | 40 |
| О некоторых «популярных» реформах в российском образовании (Г.А. Ключарев). | 60 |
| Русский язык в системах образования стран мира (А.Л. Арефьев) | 83 |
| Как готовился гимназический устав 1864 года (Р.З. Гушель) | 125 |
| Социальное неравенство в системе образования советского общества: теория и практика (В.В. Фурсова). | 146 |
| Тенденции формирования состава студентов вузов (М.Н. Стриханов) | 173 |
| Доступность качественного общего образования: состояние и проблемы (В.И. Савинков, Г.М. Рудницкий, Н.А. Полихина) | 192 |
| Электронные учебники для российских школ (В.П. Арефьева) | 221 |
| Педагоги общеобразовательных организаций: труд или повинность (Ф.Э. Шереги) | 244 |
| Наследие профессора Шубкина (Д.Л. Константиновский) | 261 |
| Формирование образовательной стратегии молодежи (Г.А. Черденниченко) | 278 |
| Мотивация к образованию: выпускники школ перед выбором. (Е.С. Попова) | 306 |
| Мир профессий глазами современной молодежи: изменения в постоянстве (Е.Д. Вознесенская) | 326 |
| Индекс Шереги как индикатор в системе профессионального образования (Г.А. Ключарев, М.Н. Михалева, И.О. Тюрина). | 357 |
| Образование и трудоустройство: возможности и реальность (П.М. Козырева). | 378 |
| Структура миграции кадров российской науки в академической, университетской и производственной среде (А.Л. Арефьев, Ф.Э. Шереги) | 401 |
| Инновационные площадки России — «хорошие и разные» (структурный анализ) (Н.В. Латова, Ю.В. Латов) | 421 |
| Малые инновационные предприятия университетов (Ф.Э. Шереги, М.С. Попов, А.В. Ридигер) | 455 |
| Оценка эффективности фундаментальных научных исследований воспроизводства научного лидерства (М.Н. Михалева) | 485 |

| | |
|--|-----|
| Профессия ученого в представлении студентов университетов (Ф.Э. Шереги, В.В. Гоблик) | 507 |
| Российско-американские академические обмены (А.Л. Арефьев, Мара Э. Сухолуцкая) | 524 |
| НИЯУ «МИФИ»: от института боеприпасов до университета мирового класса (М.Н. Стриханов, Н.М. Дмитриев). | 555 |
| Показатели обучения иностранных граждан в вузах Республики Татарстан (П.А. Арефьев) | 574 |
| Перспективы и проблемы привлечения иностранных учащихся в российские вузы: оценки экспертов (Г.М. Рудницкий, Н.А. Полихина). | 605 |
| Наукометрия и юридическая периодика (Д.Я. Малешин) | 618 |
| Информационно-коммуникационная политика современного российского вуза (Д.В. Петросянц, А.Г. Чаплыгин, А.С. Светцова) | 626 |

CONTENTS

| | |
|---|-----|
| Foreword | 10 |
| Education as a social institution (F. Sheregi). | 14 |
| Education in Russian society: modernization aspect (A. Andreev) | 40 |
| Certain “popular” reforms in Russian Education (G. Klyucharev) | 60 |
| Russian language in world education systems (A. Arefiev) | 83 |
| How a school charter was developed in 1864 (R. Gushel) | 125 |
| Social inequality in the education system of Soviet society: theory and practice (V. Fursova) | 146 |
| Student body development trends (M. Strikhanov) | 173 |
| Affordability of high-quality general education: current status and problems (V. Savinkov, G. Rudnitsky, N. Polihina) | 192 |
| Electronic textbooks for Russian schools (V. Arefieva) | 221 |
| Teachers in general education organizations: service or chore (F. Sheregi) | 244 |
| Legacy of Professor Shubkin (D. Konstantinovsky) | 261 |
| Development of an education strategy for youth (G. Cherednichenko) | 278 |
| Motivation in education: secondary school graduates facing a choice (E. Popova) | 306 |
| How modern young people see the world of professions: changes in the status quo (E. Voznesenskaya) | 326 |
| Sheregi Index as an indicator in the system of professional education (G. Klyucharev, M. Mikhaleva, I. Tyurina) | 357 |
| Education and employability: opportunities and reality (P. Kozyreva). | 378 |
| Structure of migration of Russian scientists in the academic, university and production environment (A. Arefiev, F. Sheregi) | 401 |
| Russian innovation platforms – “good and different” (a structural analysis) (N. Latova, Y. Latov) | 421 |
| Small innovative enterprises of universities (F. Sheregi, M. Popov, A. Ridiger) | 455 |
| Evaluation of effectiveness of fundamental scientific research in the context of reproduction of scientific leadership (M. Mikhaleva) | 485 |

Contents

| | |
|---|-----|
| How university students understand the job of a scientist (F. Sheregi, V. Goblik) | 507 |
| Russian-American academic exchanges (A. Arefiev, Mara Suk- holutskaya) | 524 |
| From an institute of ammunition to a world-class university (M. Strikhanov, N. Dmitriev) | 555 |
| Indicators pertaining to the education of foreign citizens in the universities of the Republic of Tatarstan (P. Arefiev). | 574 |
| Prospects and problems of attracting foreign students to Russian universities: Expert evaluations (G. Rudnitsky, N. Polikhina) | 605 |
| Scientometrics and legal periodicals (D. Maleshin) | 618 |
| Information and communication policy of the modern Russian university (D. Petrosiants, A. Chaplygin, A. Svetsova) | 626 |

Предисловие

Предлагаемая читателю книга о российском образовании — очередная совместная работа сотрудников Института социологии Российской академии наук и Центра социологических исследований Министерства образования и науки Российской Федерации*. В ней приняли участие и представители ряда иных российских и зарубежных образовательных и научных учреждений.

Модель образования, сформировавшаяся в XIX–XX веках, не вполне соответствует потребностям российского общества XXI века. Но было бы неверно утверждать, что это только российская проблема. На самом деле серьезный кризис в образовании, связанный с изменением характера передачи информации и профессиональных навыков в современном мире, носит глобальный характер. Повсеместно наблюдается быстрое устаревание классических «бумажных» учебников, академических стандартов и программ, неспособность учебных заведений выпускать «образовательный продукт» в соответствии с меняющимися потребностями национальной экономики, и как результат — растущий образовательный «балласт» и вхолостую потраченные усилия и огромные средства.

Являясь устойчивым социальным институтом, система образования призвана должным образом регулировать распределительные отношения. Однако она имеет динамическую природу и поэтому для понимания глубинных причин ее социальной дисфункции и перспектив дальнейшего развития недостаточно только статического анализа. Именно поэтому в настоящем коллективном сборнике представлены статьи не только прикладного, но и общетеоретического и исторического характера, затрагивающие различные грани российского образования и оценивающие эффективность реформ в этой сфере. Особое внимание уделено результатам социологических исследований проблем равенства в полу-

* В числе совместно подготовленных и изданных работ — Модернизация российского образования: проблемы и перспективы. М. 2010 (под редакцией М.С. Горшкова и Ф.Э. Шереги), Молодежь России: социологический портрет. М., 2010 (авторы М.К. Горшков и Ф.Э. Шереги), Прикладная социология: методология и методы. Интерактивное учебное пособие. М., 2012 (авторы М.К. Горшков и Ф.Э. Шереги) и др.

чении качественного образования, профессиональной ориентации школьников и молодежи, престижности различных профессий, подготовке педагогических кадров, нормированию их труда, роли образования в воспроизводстве социальной структуры общества. Освещается и взаимосвязь образования и науки, международная деятельность российских вузов, использование русского языка как средства обучения и коммуникации за рубежом.

Книга адресована работникам общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, студентам и аспирантам социологических и педагогических факультетов, а также всем, интересующимся тенденциями развития отечественного образования.

Foreword

This book about Russian education is another publication in the series of joint projects of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences and the Center for Sociological Research of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation*. Numerous Russian and foreign educational and research institutions have contributed.

The model of education which evolved in the 19th–20th centuries does not completely satisfy the requirements of Russian society in the 21st century. However, it wouldn't be correct to say that this problem is characteristic of Russia alone. In reality, we are facing a serious global crisis in education related to the changing nature of the transfer of information and professional skills in the modern world. We are seeing how classical “paper” textbooks, academic standards and programs are quickly becoming outdated, how educational institutions are incapable of producing an “educational product” which can meet the constantly changing needs of the national economy, and as a result – a growing education “ballast” of wasted time, effort and money.

As an ongoing social institution, our education system should constantly stay aware of evolving trends, whatever they may be. It possesses by its very nature a dynamic mission and, accordingly, we who take part, regulate, and benefit from its evolution — both in regard to its present successes and failures, but above all to its future prospects — need more than just a statistical analysis. It is why this collection of articles features not only practical but also general theoretical and historical perspectives which cover various aspects of Russian education and also evaluate the effectiveness of reforms in this area. There is a special focus on the results of sociological research concerning the prob-

* Other joint publications include: *Modernization of Russian Education: Problems and Prospects*, M. 2010 (edited by M. Gorshkov and F. Sheregi); *Russian Youth: A Sociological Portrait*, M, 2010 (authored by M. Gorshkov and F. Sheregi); *Applied Sociology: Methods and Methodology. An interactive study manual*, M., 2012 (authored by M. Gorshkov and F. Sheregi) and others.

lems of inequality with respect to obtaining high-quality education, professional orientation of school children and youth, the level of prestige of various professions, the role of education in the development and sustenance of the social structure of society. Other matters such as the link between science and education, the international activities of Russian universities, and the use of the Russian language as a study and communication tool abroad are also covered in this edition.

This book is addressed to school and university educators, students and postgraduate researchers specializing in sociology and pedagogy, and to everyone with a keen interest in the development of our national education.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ¹

Функции образования в социуме

Научный анализ функций образования возможен только в том случае, если оно воспринимается как социальный институт, при этом необходимо учитывать его явную форму и латентное содержание (сущность). Явная форма — *механизм воспроизводства социально-профессиональной структуры общества*, латентное содержание — *воспроизводство распределительных отношений*. В первом случае речь идет преимущественно об экономической, во втором — о социальной составляющей, перманентно находящейся в состоянии противоречия. Связующее звено, призванное сглаживать это противоречие, — нормативные социальные отношения, вместе с системой профессиональной подготовки молодежи выступающие соответственно как интегрирующая и дифференцирующая функции образования.

Говоря о социологии образования, часто ограничиваются механизмом образовательного процесса, в котором учащиеся выступают в качестве пассивного объекта, а персонал образовательных учреждений — активного. При таком подходе само общество и общественные, а тем более производственные и распределительные отношения остаются «в стороне». Речь же должна идти об отношениях не учащихся и персонала, а молодежи, находящейся в состоянии иждивения, и старшего поколения, которое, обладая доминантной ролью в производственных отношениях, определяет также содержание распределительных отношений. Если анализировать систему образования в статике, то и эти две

¹ Автор: Франц Эдмундович Шереги, начальник научно-аналитического отдела Центра социологических исследований Минобрнауки России, к.ф.н. Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 13 — 03-00015а «Непрерывное образование и трансфер наукоемких технологий: модели взаимодействия учреждений образования и науки с предприятиями реального и финансового секторов».

функции достаточно полно раскрывают его институциональный характер.

Интегративная функция образования реализуется в процессе приобщения молодого поколения к культурным ценностям, нравственным идеалам, принципам мировоззрения, тем самым формируя социальную общность. В массовом сознании этот процесс идентифицирован с социализацией индивида, его превращением в личность, он имеет культурологическое содержание. Сущность же этой функции в том, что независимо от того, идет ли речь о формировании этических, нравственных, религиозных, правовых элементов массового сознания (методами изобразительного, вербального искусства, теологии, схоластики или науки), она призвана *в массовом масштабе формировать мировоззрение молодого поколения, лежащее в основе восприятия личностью господствующих распределительных отношений как социально-справедливых.*

Дифференцирующая функция образования реализуется в *потенциальном рассредоточении молодого поколения по пирамидальным ячейкам социально-профессиональной структуры*², тем самым внося в социальную общность противоречия, выраженные в различии экономических интересов органических элементов (групп) социальной структуры. Через эту функцию образование, преимущественно на этапе профессионального самоопределения молодежи, реализует стартовую стадию пирамидального замещения поколений в иерархии общественного разделения труда.

В терминах социологии *воспроизводство социальной структуры — это фиксация распределительных отношений в форме социальных институтов.* Поэтому жизненная траектория личности есть постоянное стремление к статусности, иными словами, желание занять в социальной структуре общества (или в экономических терминах — в общественном разделении труда) тот статус, который обеспечивает наибо-

² При помощи методов прикладной социологии механизм реализации этой функции 50 лет назад наглядно проиллюстрировал В. Шубкин — См.: В.Н. Шубкин. Социологические опыты. (Методологические вопросы социальных исследований). М.: Мысль, 1970; а также: В.Н. Шубкин. Социология и общество: научное познание и этика науки. М.: ЦСПиМ, 2010.

лее благоприятную позицию в распределении общественных благ, «вытеснив» из этих отношений старшее поколение. И в этом уже проявляется сущность образования как социального института — именно то, что породило все социальные институты, регулирующие распределительные отношения на уровне общества и потребление на уровне личности. Иными словами, опосредуя отношения поколений, образование выступает, в философских терминах, как особенное, или мера, призванная сдерживать перерастание противоречия «ротационного процесса» в конфликт, содействуя разрешению противоречия в эволюционной форме, в отличие от революционной.

Основная филогенетическая интегративная функция образования, реализуемая в процессе социализации личности — в связи с чем общество берет на себя основные расходы на этой стадии ее взросления, в первую очередь *идеологическая*. Ее чаще всего называют воспитанием, и она обязательно присутствует во всех формах познавательного процесса, даже в преподавании естественнонаучных предметов, а ее идеологизм иллюстрируется суждениями, относительно недавно превалировавшими в отечественной системе образования: Пикассо — это не искусство, а извращенная «мазня», носить мини-юбки — нравственное бесстыдство, генетика и кибернетика — псевдонаука и т.д. Все это — хорошо известные догматы системы образования, призванной формировать во многом феодальное мировоззрение в индустриальный век.

Ретроспектива и прогноз эволюции образования как социального института

Система образования имеет динамическую природу, а по-сему только статического анализа недостаточно для прогноза его развития³. Массово практикуемый — и в обществен-

³ Прогноз необходим для контроля остроты противоречий, лежащих в основе онтогенеза системы образования как социального института, и для своевременного нахождения компромисса с целью сглаживания противоречия.

ной теории, и в прикладных исследованиях — статический подход к анализу дает ответ на вопросы о том, *как функционирует* механизм системы образования, *каков спрос* на его «продукцию».

При поиске онтогенетической функции образования центральный вопрос — *почему зародилась* система образования как устойчивый социальный институт, т.е. как форма распределительных отношений. При таком ретроспективно ориентированном подходе сам процесс образования с позиции социологии — лишь форма приложения труда, соответствующая общественному разделению труда, и в эту форму «вплетен» также характер «образовательных обязательств» учащихся.

Приведем образный пример: в общестатистическом плане таксист работает таксистом не потому, что ему нравится заниматься извозом людей, а потому, что необходимо кормить себя и семью. И работает он именно таксистом потому, что в этом виде услуг наиболее конкурентоспособен. Равно и пассажир: он ездит на такси не потому, что ему нравится кататься на автомобиле, а потому, что необходимо добраться до работы, на вокзал и т.д.

Но и это только межличностные отношения. Позиция таксиста и пассажира имеет свою социальную суть, вытекающую из общественного разделения труда, а в социологическом аспекте — из господствующих распределительных отношений (на уровне таксиста и пассажира меновых отношений по типу «услуга на деньги»). Эту модель один к одному можно приложить и к системе образования, поэтому с изменением формы общественного разделения труда (по мере развития цивилизации) меняется и форма образования. При этом исторически сложившиеся формы не исчезают, а кумулятивно интегрируются в каждую последующую форму, изменяя свой «облик», но в целом сохраняя сущностное содержание (ключевая роль в распределительных отношениях через разрешение противоречия между поколениями). Говоря о динамике системы образования, следует иметь в виду его историческую эволюцию, причем непрерывную — примерно так, как говорят о детстве, отрочестве, юности и т. д. одного и того же человека.

Исторические формы системы образования соотносятся с формами цивилизаций, число которых — пять⁴; их нахождение в качестве динамических понятий есть процесс построения категориальной модели социологии образования. Указанные модели отображают динамику истории, синтезируя различные формы цивилизации в единый процесс социального прогресса, а каждая отдельная категория может рассматриваться в статике как понятие, поддающееся операционализации на основании формальной логики вплоть до социальных фактов (эмпирических индикаторов). Так происходит значимый для социологии образования переход от теории цивилизаций к социологической теории среднего уровня, а от нее к прикладной социологии (эмпирическим исследованиям).

Основные категории, отображающие образование на разных этапах исторического развития общества, схематично формируются следующим образом:

1. В первобытном обществе (племени) говорить об образовании в нынешнем понимании этого явления не приходится, ибо старшее поколение не тратит энергию на деятельность, мало продуктивную с позиции производства (добычи и связанных с ней работ). Обучение имеет форму **подражания**: старшее поколение передает молодому навыки производственной деятельности путем его непосредственного включения по формуле: «делай, как я». Это не просто подражание, а активное посильное участие молодого поколения в процессе добычи, т.е. обучение, совмещенное с «производственной практикой», имеющее ярко выраженный характер соревновательности, профессионального и социального самоутверждения. Основная экономическая составляющая этого процесса в целом заключается в возможности получить прибавочный продукт, что ассоциируется с *производительностью труда*, «техническим инструментом» которого выступает молодое поколение, а «технологией» — процесс образования (самообразования в форме подражания). Для старшего поколения племени ясно одно: получение прибавочного продукта возможно только за счет принуждения

⁴ В определении числа цивилизаций автор придерживается предложением К. Марксом концепции общественно-экономических формаций.

молодого поколения к труду (добыванию), что требует приобретения последним навыков охоты и связанных с ней смежных видов работ — это является условием перехода из статуса иждивенца в статус производителя.

Образование в форме подражания неминуемо порождает *трудовую конкуренцию*, которая стимулирует молодое поколение совершенствовать свои производственные навыки⁵. Приобретение навыков труда посредством подражания и стремления превзойти «учителя» в конкуренции воспринимается молодым поколением как *игра*, и потому *соперничество в сознании молодого поколения не идентифицировано собственно с трудовым процессом и производством прибавочного продукта*. Трудовой процесс выступает лишь условием («полем») соперничества. Произведенный молодым поколением в ходе подражательного участия в производстве прибавочный продукт для него обретает функцию индикатора «выигрыша-проигрыша», символизирующего степень преимущества или отставания в соперничестве. С позиции племени *результат такого соперничества есть показатель способности выживания общины в будущем*⁶.

Считая молодое поколение будущим прообразом племени и стимулируя его к участию в производстве путем подражания (образования), взрослые идентифицируют этот процесс с воспроизводством племени, определяя будущее его состояние (выживаемость) по результатам конкурентного участия молодежи в производстве. Это архаичное восприятие *будущего, завершенного в настоящем*⁷.

Процесс образования уже в это время содержит две функциональные составляющие: профессиональное обучение и социальную «интеграцию» (в нынешних терминах — со-

⁵ Конкуренция продолжается всю жизнь, являя собой способ статусного самоутверждения индивида в племени. Конкуренция в производственном процессе (процессе добычи) стимулирует совершенствование трудовых навыков и накопление индивидом новых знаний, придавая образованию перманентный характер, сегодня называемый непрерывным образованием.

⁶ Этот индикатор актуален на всех этапах истории, включая нынешний.

⁷ Ряд этнографов упоминает о свойственности для некоторых, ныне живущих в Америке, индейских племен восприятия будущего, завершенного (воплощенного) в настоящем.

циализацию). В первобытной общине первая функция является доминирующей, а вторая реализуется директивно, ограничивая индивидуальную свободу посредством системы запретов (табу).

Во многом эта свойственная первобытному обществу система образования сегодня воплощена в дошкольном образовании, где подражание как активная форма обучения заменена *имитацией* за счет широкого использования игрушек и игр.

2. На следующем этапе — стадии родовой «семьи» (родовое структурирование племени у монголоидных народов) углубление разделения труда, прежде всего за счет земледелия и оседлости, приводит к специализации, в том числе по причине появления таких элементов надстройки, как формализованное управление внутри и межродовыми отношениями и созданная для обороны прослойка профессиональных военных. Структурная дифференциация родовой «семьи» происходит по характеру труда, идентифицированного с социально-ролевыми функциями, имеющими форму «родства» и воспринимаемыми индивидом примерно так, как сегодня воспринимаются родственные роли в кровных семьях⁸. По этой причине трудовые обязанности массовым

⁸ По поводу воззрения на *ролевые функции* в родовых семьях (экономических макросемьях) рабовладельческой формации целесообразно отметить следующее. Согласно концепции марксизма (а также позиции Конта) исторически первая форма *общественного разделения труда* — семья (просто *разделения труда* — взаимоотношение мужчины и женщины по поводу продолжения рода; см. Ф. Энгельс. Происхождение семьи, частной собственности и государства. СПб, 2009, стр. 221–222). Из этого следует, что основная функция семьи — не распределительная, а производственная. Семья не могла появиться ранее возникновения общественного разделения труда и даже можно утверждать, что образовалась параллельно с ним. Первая явная форма общественного разделения труда возникла в рабовладельческой формации (по Марксу — азиатский способ производства) как производственное структурирование племени, и здесь *семьи, как устойчивой формы межличностных отношений, еще не было. Наименования степени «родства» в родовой «семье» в действительности являлись обозначениями трудовых функций, идентифицированных с социальной ролью (социальным статусом) индивида. Степень постоянства этих функций определялась не кровным родством, а идентичностью трудовых функций, выполняемых соответствующими членами родовой «семьи». Наименования «степени родства», сформировавшиеся в эконо-*

сознанием отождествляются с этическими предписаниями поведения индивида среди «родни»⁹. Латентная (скрытая) функция этих предписаний — служить принципами неизблемости распределительных отношений.

Там, где производство и распределение в массовом сознании отождествлены с понятием *обязательства перед членами рода*, процесс образования, с точки зрения сохранения устойчивости господствующих распределительных отношений, достаточно фокусировать на *формировании этического сознания*, т.е. принципов (предписаний, традиций, обычаев) взаимоотношения членов родовой «семьи», которые одновременно суть принципы ее жизнедеятельности. Несоблюдение этики ведет к исключению индивида из рода, потере им своей социальной (семейно-родовой) идентичности¹⁰. Этика становится главным социально образующим стержнем рабовладельческой цивилизации и гарантом ее равновесия. На этой исторической стадии основная функция образования — формирование этического облика индивида и, в соответствии с этим, исторически вторая форма образования, всеобщая в родовой «семье» — *воспитание*.

На данной стадии цивилизации профессиональное обучение уступает первенство формированию этического социального облика (в терминах феодализма — теологического, в терминах капитализма — правового), ибо именно оно, а не

мических макросемьях (родовых «семьях») для обозначения трудовых обязанностей индивида в общественном разделении труда, были «заимствованы» патриархальной семьей феодальной общественной формации для обозначения кровного родства. Следовательно, ныне существующая кровная семья сформировалась только в феодальной формации в качестве патриархальной.

⁹ В родовой «семье» горизонтальные социальные роли не взаимозаменяемы, а вертикальные служат для ротации социальных ролей индивида в течение его жизни. Такой «гарантированной» вертикальной мобильности по «родственному» (родовому) статусу нет в первобытной общине, поэтому в ней производственная конкуренция более явная, чем в родовой семье, где степень свободы социальной, а значит, и трудовой мобильности регулируется предписаниями этики, сведенными в систему китайским социальным философом Конфуцием.

¹⁰ В нынешних условиях это похоже на ситуацию работающего и безработного. Идентификация работающего со своей профессией, по сути, определяет его социальный облик, а безработный имеет облик как бы общественно-отчужденного индивида.

разделение труда гарантирует признание индивидом правомерности господствующих принципов распределения¹¹. Образование как воспитание на принципах этики было призвано «внедрить» в массовое сознание ценностную природу этих принципов, тем самым гарантируя позитивное восприятие массами существующих распределительных отношений первого классового общества. Этика носила классовый характер и закрепляла распределение не по труду, а по «значимости» семейно-родовых функций.

В обобщенном виде в социальной структуре рабовладельческого общества выделяют три иерархические группы, критериями дифференциации которых выступают следующие социальные функции: управленческая, оборонительная и производственная. Этика как система социальных отношений обеспечивает *обратно пропорциональное* соотношение производства и распределения среди элементов социальной структуры и посему носит классовый характер, идеологически утверждая экономическую *эксплуатацию*. Образование здесь призвано гарантировать именно этот результат, концентрируя свои усилия на воспитании молодого поколения в духе беспрекословного соблюдения этических принципов классовых социальных отношений¹².

¹¹ В племени распределение, за исключением конфликтных ситуаций при недостатке продуктов по каким-либо причинам, как правило, осуществлялось по потребностям и посему основную значимость имело не то, *как* распределять, а то, *что* распределять, чем и объясняется доминантная роль «производственного обучения» в образовании. С ростом производительности труда и появлением прибавочного продукта распределение стало «обделять своим вниманием» собственно производство и сфокусировалось на прибавочном продукте. В распределение прибавочного продукта включились государственная бюрократия и военное сословие, что и потребовало идеологического обоснования принципов распределения. В качестве такой «идеологии», сообразно господству мифологического сознания, выступила этика. На более поздней стадии развития семейно-родовой общины Конфуций свел социально-регулятивные функции принципов этики в единую идеологизированную систему общественного управления архаичным государством.

¹² По сути это была система «идеологического воспитания» всего населения в духе признания незыблемости господствующих производственных, следовательно, и распределительных отношений в сформировавшемся плутократическом государстве. Правомерно утверждать, что подобные архаичные государства Азиатского Востока — прообраз (или первичная форма) современных капиталистических государств.

Принципы этики допускают вертикальную социальную, а значит, и трудовую мобильность индивида, что мешает закреплению и безальтернативному наследованию социально-классового статуса, а с ним и классовых распределительных отношений. Этика допускает приоритет потребления в сравнении с накоплением.

3. На третьей стадии (феодалной) развитие цивилизации происходит по направлению, в котором в общественное разделение труда включаются и духовные (теологические) отношения, тем самым увеличив потребляющую часть общества в ущерб производящей. Увеличение, за счет роста производительности общинного труда и прибавочного продукта, распределяемой доли в непроизводственной сфере делает ее более привлекательной, чем производственная, лишенная возможности накопления из-за необходимости использовать свою долю прибавочного продукта для воспроизводства условий труда. Привлекательная сфера нуждается в «увечовечении» для тех, кто ее в обществе представляет, т.е. возникает потребность в закреплении наследственности социального статуса групп, участвующих в распределении в сфере надстройки. Для класса социальной надстройки потребление является условным, и его величина лишь символизирует степень власти, т.е. степень права на большее присвоение.

Собственно на потребление используется небольшая часть присвоенной продукции, основную же ее часть составляет источник накопления. Именно потребность в излишках продукта, становящегося частной собственностью групп социальной надстройки, стимулирует последних к поиску устойчивых форм «консервации» накоплений, каковыми становятся произведения духовной деятельности: прежде всего архитектура, искусство, *теология*; эта деятельность в большей степени содействует развитию производства и в большей — обоснованию принципов присвоения, каковые представлены в системе *морали*.

Консервация социального статуса в форме каст среди индоидных народов, позднее «заимствованного» в форме феодальных сословий европейскими народами, сужает профессиональную мобильность до уровня производственных отношений внутри *патриархальной семьи*. Между семьями

складывается отраслевая специализация, что с появлением городов составило основу зарождения цеховой специализации. Сохранение феодального социального статуса означает консервацию как профессионального становления и производственных отношений, так и отношений распределения, а также *постоянство принципов морали*¹³. *В отличие от морали, этика предшествовавшей цивилизации носит динамичный характер, актуальность для индивида ее принципов меняется вместе с изменением его семейно-родового статуса. Принципы морали едины в течение всей жизни индивида и для любого социального статуса. Это создает в массовом сознании иллюзию социального равенства: индивид не осознает, что все эти принципы (не убий, не укради, не возжелай жены ближнего...) на самом деле призваны гарантировать неприкосновенность собственности патриархальной семьи (проблема частной собственности). Отсутствие возможности вертикального продвижения в социальной структуре здесь решено путем замены реальной формы социального динамизма виртуальной — реинкарнацией, которая обеспечивает индивиду статусную ротацию в «следующей жизни», но только при строгом соблюдении принципов морали.*

В такой ситуации свобода индивида в выборе своего профессионального и социального становления сведена к минимуму, т.е. у него нет возможности соотносить свои потенциальные природные задатки с теми профессиональными и социальными функциями, которые ему навязывает общество. Эти функции предписаны индивиду с момента рождения¹⁴, причем не только для тех, кто входит в состав производящей части общества, но и для тех, кто входит в состав общественной надстройки. Сложившаяся ситуация,

¹³ В древних рукописях, особенно религиозного характера, их называют законами (см. заповеди Моисея).

¹⁴ Например, в феодальной Европе крепостной мог получить условия для проявления своего природного таланта в качестве выдающегося ремесленника, музыканта, художника, артиста, но при этом оставался крепостным, т.е. его социальный статус менялся разве что за счет выкупа. Но это был не социальный, а индивидуальный акт изменения статуса крепостного, не отрицавший общие принципы построения социальной структуры и распределительных отношений.

при которой одни принуждены производить, а другие — потреблять или управлять, приучает всех к мысли об объективной обоснованности («божественном происхождении») этого принуждения — образование, посему, выступает как тоже *принуждение*.

Эта форма образования в нынешней цивилизации трансформировалась в профессиональное образование, в принудительной форме дифференцирующее молодое поколение по сегментам социально-профессиональной структуры общества (общественного разделения труда).

4. Приводящая к ограничению профессиональной мобильности кастовая (сословная) замкнутость в условиях феодализма стимулирует углубление трудовой специализации, сначала в форме общинных, а с появлением городов, в форме цеховых объединений, сохраняющих кастовое построение. Узкая специализация цехов становится «прелюдией» дифференциации элементов труда и «приводит» производство к идее конвейерного разделения труда, первичной формой реализации которого становится *массовый труд подмастерьев*.

Конвейерный труд привлекателен тем, что сулит существенный рост производительности труда, его удешевление и, соответственно, снижение себестоимости продукции. Продукция становится доступной для массового потребителя и может приносить сверхприбыль, ускоряя накопление. В отличие от феодальной формы накопления, в условиях расширения и активизации товарного рынка оно направлено не на духовное развитие, а на развитие производства, или в социальном аспекте — на *расширенное саморазвитие производителя*. В форме аллегории можно сказать так: производство стало выступать в качестве Левиафана, стремясь «пожирать» созданный им же продукт, возвращающийся к нему в виде универсального эквивалента — *капитала*.

Упрощенный труд не требует таланта, достаточен обученный интеллектуальный «придаток» конвейера. Однако интенсивная диверсификация науки в производство под воздействием обостряющейся конкуренции, усиление его инновационного характера как условия ротации номенклатуры продукции и манипулирования массовыми потребностями, усложнение управления производством и рынком,

в том числе по причине значительного расширения производственной и рыночной инфраструктуры, потребовали не просто сужения специализации, но и ее доведения до индивидуального уровня. Индивидуализация труда способствует отчуждению работника от конечного продукта, вуалируя величину его личного вклада в себестоимость продукта. Себестоимость целостного продукта соотносится только с массовым потребителем, а с позиции стоимости — с величиной платежеспособного спроса потребителя. Это создает иллюзию, что собственник средств производства прибыль получает не от труда (производства), а от реализации продукта (рынка), превращенного в товар.

В условиях острой конкуренции необходимость повышения производительности труда, соединения индивидуальных способностей и запросов производства в отношении профессии требуют социального раскрепощения индивида для придания рабочей силе необходимого динамизма. *Потенциальная индивидуальная рабочая сила* (индивид со своими природными задатками) *должна быть приведена в синхронное соответствие с производственными потребностями предпринимателя, которые есть не что иное, как «персонифицированная» технологическая структура производства.* Структура производства «структурирует» индивида, который становится представителем некоторого *профессионального статуса, подменяющего социальный статус* и посему во многом предопределяющего образ жизни и образ мышления индивида.

Синхронное соответствие профессиональной структуры населения и технологической структуры производства, включая управление им и распределительными отношениями, обеспечивается в соответствии с интересами производителя, также диктуемыми производственной технологией¹⁵, спросом и предложением на рынке рабочей силы. На рынке труда диктует спрос, объективно обусловленный технологи-

¹⁵ Хотя производителю кажется, что диктуются они его стремлением к прибыли. Но прибыль не структурирована и безразлична и к профессии, и к технологии производства. Она идентифицирована с бессодержательным единым эквивалентом распределительных и меновых отношений — капиталом, причем чаще всего в форме единого универсального эквивалента (долговых бумаг) — денег.

ческой структурой производства, а формирование предложения происходит путем профессионального обучения индивида в соответствии с запросами производства. Поэтому на стадии капиталистического общества основной формой образования выступает *обучение*. Идеология распределительных отношений представлена кодифицированным правом, носящим классовый характер и по своей природе являющимся консервативным. По причине консервативности право насыщено противоречиями, однако его действенность от имени государства обеспечивают профессиональные силовые структуры.

Заложником «образовательного диктата» со стороны технологической структуры производства являются не только те, кто непосредственно производит прибавочный продукт, но и те, кто присваивает основную его часть на правах собственника средств производства. Без затрат основной части прибавочного продукта на расширенное развитие производства собственник подвержен опасности разориться в конкуренции и навсегда потерять свой социальный статус. *Это значит, что движущей силой образования становится собственно производство, именно оно обеспечивает условия эксплуатации, т.е. «работа» образования на эксплуатацию здесь становится полностью явной.*

5. По нашим прогнозам с дальнейшим развитием цивилизации диверсификация науки во все отрасли производства увеличит долю интеллектуальной составляющей труда, что уже сегодня вызвало к жизни понятие *компетентностного образования*. Одновременно будет происходить превращение трудовой деятельности в образ жизни в виде максимальной синхронизации индивидуальных способностей и характера труда. В этом случае сами природные задатки индивида станут естественной предпосылкой выполнения труда, который ему по силам и который он может выполнить качественно¹⁶. Принудительная форма образования утратит свою актуальность и перерастет в самообразование (перманентное образование), основанное на информационном обмене. Доминировать будет такая фор-

¹⁶ Уже сегодня многие первокурсники владеют информационной технологией лучше, чем их преподаватели.

ма образования, как *информирование*. Образование станет перманентным (всеобщим), и эксплуатация, уже в виртуальной форме, «выйдет» за пределы функционирующего общества. Это будет *эксплуатация живущим поколением обремененного в информацию знания как овеществленной духовной деятельности прошлых поколений*.

В современных условиях функцию воспитания взяло на себя общее образование, содействующее формированию этического (функция рабовладельческой цивилизации), теологического (функция феодальной цивилизации) и правового (функция капиталистической цивилизации) сознания молодого поколения. В соответствии с отмеченной тенденцией ключевую роль в будущем сыграет самовоспитание.

Итак, ретроспективный анализ показывает, что образование как социальный институт имеет пять исторических форм, из которых последняя — информирование — находится в начальной стадии развития.

Первая историческая форма образования — *подражание*, освоение молодым поколением навыков охоты и связанных с жизнедеятельностью племени видов труда без права на единоличное присвоение результатов этого труда (сегодня — дошкольное образование).

Вторая форма — *воспитание* как вуалирование классового принципа распределения прибавочного продукта и стимулирование развития элементов надстройки (сегодня — общее образование, формирующее мировоззрение подрастающих граждан).

Третья форма — *принуждение*, осуществляемое в условиях абсолютной эксплуатации труда в кастовом феодальном обществе. Обучение здесь полностью связано с социальным статусом индивида в кастовой (в Европе — сословной) общественной структуре, не зависит от природных способностей индивида и направлено сугубо на формирование условий эксплуатации (сегодня — образование в классических университетах и элитных образовательных учреждениях, не связанных с узкой технологической специализацией, т.е. «классовое» образование).

Четвертая форма — *обучение* как формирование индивидуальной рабочей силы, свободной на рынке труда, но полностью обусловленной технологией производства. И в лице

массовых производителей, и в лице собственников и организаторов производства, и в лице политических органов, регулирующих распределительные отношения, образование в форме обучения производит «рабов производства» (сегодня — профессионально специализирующие образовательные учреждения).

Пятая, будущая форма — *информирование* — широкое, имеющее своей основной формой компетентностное образование, возможно, преимущественно в форме дистанционного; оно основано на использовании будущим поколением овеществленного духовного потенциала всех прошлых цивилизаций, или упрощенно говоря — эксплуатации истории.

Именно эти пять категорий — *подражание, воспитание, принуждение, обучение, информирование* — составляют категориальную модель социологии образования. Все остальное, что связано с образованием — инструментальные элементы перечисленных пяти форм.

Дисфункции российского профессионального образования как социального института

Для примера рассмотрим, в аспекте изложенной парадигмы, реализацию своей функции российским профессиональным образованием.

На лекциях по историческому материализму и политике социализма в советских вузах студентам излагали ключевой, вроде бы марксистский, принцип социальной справедливости — «распределение по труду». Это выражение грешило лукавством: оно было неполным, однако удобным для советской идеологии при господстве «планового баланса», разрабатывавшегося Госпланом СССР. Стержнем такого экономического планирования являлся принцип распределения прибавочного продукта через «трудо-вую занятость», а критерием количественных параметров поощрения за труд или при распределении натуральных благ — прожиточный минимум семьи.

Распределение через «трудо-вую занятость» исключало производственную конкуренцию, так как резервной рабо-

чей силы не могло быть по определению — безработный в трудоспособном возрасте выбывал, в полном смысле этого слова, из распределительных отношений и не мог иметь официальных источников для поддержания своей жизнедеятельности. Поэтому «трудовая занятость» населения была всеобщая, хотя технологией большинства предприятий востребовались не более трети штатных работников. Зато принцип «распределения по труду» вуалировал вознаграждение за труд «из пустого в порожнее».

Правильный перевод с немецкого (из текстов Маркса) этого принципа звучал так — «распределение по результатам труда». В фразе «распределение по труду» пропущено всего одно слово, но в действительности — важнейшая социальная функция труда, генерируемая потребителем, т.е. та часть меновых отношений, которая труд из индивидуального превращает в социальный феномен. Труд обретает социальное содержание (признание) только тогда, когда потребитель превращает продукт труда в товар, «голосуя» за него рублем.

Из сказанного следует вывод: рассуждать, основываясь сугубо на анализе механизма, технологии производства, объема и эстетики конечного продукта, о том, реализует ли производство свою социальную функцию, все равно, что рассуждать о полезности модного и надежного плаща в пустыне Сахара. Без соотнесения с потребностью потребителя ни производство, ни индивидуальный труд не имеют социального содержания. Можно трудиться для личного потребления, но это не генерирует социальных отношений.

Относительно нынешней рейтинговой классификации российских (да и любых других) вузов приведенные выше экономические аргументы можно проиллюстрировать следующим, вроде бы утилитарным вопросом: «Какой станок для производства продукции лучше: сделанный из золота, из серебра, из железа?». Вопрос некорректный, критерием эффективности станка является не сам станок, а та продукция, которую он призван произвести. В этом случае могут быть два результата: или продукция некачественная — и тогда станок признается непригодным, или продукция качественная, но на нее нет спроса (по любой причине) — и тогда станок работает вхолостую. Этот небольшой экскурс

в наукообразную схоластику призван акцентировать суть проблемы, заключенной в дисфункциональности российского профессионального образования.

В большинстве публикаций, посвященных образовательной политике, система профессионального образования рассматривается как функционально самодостаточный социальный институт, и посему проблема заключается лишь в том, чтобы, образно говоря, больше готовить «космических пилотов», да вот денег государство дает мало. Это идеология. Научный подход к анализу социальной функции профессионального образования требует выделения его онтогенетической составляющей как органической части социального института.

Часто отмечается, что *жизненная траектория личности есть постоянное стремление к статусности*, иными словами, желание занять в социальной структуре общества, или в экономических терминах — в общественном разделении труда, тот статус, который обеспечивает *наиболее благоприятную позицию в распределении общественных благ*. Этим объясняется потенциальное стремление основной массы молодежи посредством профессионального образования в будущем занять место в верхних стратах «социальной пирамиды». Однако в последующем, независимо от природных способностей, молодежь распределяется в тех ячейках социальной структуры, которая сформирована объективно существующим уровнем общественного разделения труда. Последний же *зависит от уровня технического и технологического развития экономики*. Это замкнутый круг, вырваться из которого не всегда удается эволюционным путем.

В процессе воспроизводства социальной структуры общества взаимодействуют две большие группы: та часть нового поколения, которая включена в процесс профессиональной подготовки, т.е. как правило, проходит обучение в учреждениях профессионального образования (для Российской Федерации сегодня это примерно 8,9 млн. человек)¹⁷, и

¹⁷ Рассчитано по: Образование в России: 2013. Статистический бюллетень. М.: Минобрнауки России, Московский госуниверситет приборостроения и информатики, 2013, стр. 356, 402, 455.

та часть экономически активного населения, которая занята в производственной и непроизводственной сферах — 64,8 млн. человек¹⁸. Именно эти две группы, первая из которых призвана заместить вторую, *перманентно находятся в состоянии противоречия*, а порой и конфликта.

Учитывая, что общая численность выпускников российских профессиональных образовательных учреждений в 2013 г. составила в среднем 1,9 млн. человек, + 0,1 млн. человек выпускников 9-х и 11-х классов, не продолживших обучение в профессиональных образовательных учреждениях, легко подсчитать: для полного цикла ротации занятого населения России в настоящее время требуется в среднем 28 лет. Это период, по истечении которого ныне в трудовом отношении активное население объективно не может в полном составе уйти на пенсию¹⁹, поэтому некоторого давления со стороны молодого поколения на экономически активную часть населения не избежать.

Давление частично снимается за счет «задержки» молодежи в системе образования: введение 12-летнего обучения в части средних школ (гимназиях), удержание в вузах на один год примерно 15–20% студентов за счет учреждения магистратуры, увеличение приема в аспирантуру, увеличение призыва в армию. Подобную функцию, не вытекающую из сути образовательного процесса, система образования выполняла и прежде. Примером служит становление общего образования от 1–2-х годовичных церковно-приходских, 2–4-х годовичных начальных школ, 7-милеток послевоенного периода, до 10–11-леток с конца 1950-х годов и далее; профессионального образования: ускоренные курсы красной профессуры в 1930-е годы, 3-х годовичные учительские институты в послевоенные годы, значительное расширение «абстрактных» инженерных факультетов в вузах в конце 1960-х годов (по причине значительного роста численности молодежи). Увеличение сроков обучения имело к запросам профессиональной подготовки мало отношения. Решались

¹⁸ Рассчитано по: Россия в цифрах. М.: Росстат, 2013, стр. 102.

¹⁹ Чтобы это было возможно, все женщины (пенсионный возраст — 55 лет) должны начинать работать в возрасте 27 лет, а мужчины (пенсионный возраст — 60 лет) — в возрасте 32 года.

прежде всего экономические задачи — снизить потенциальное давление на экономику со стороны «избыточной» части населения, в первую очередь — молодежи, численность которой возросла по причине послевоенного демографического всплеска. Это не специфика России, такие процессы происходили во всех экономически развитых странах мира.

Между какими двумя частями общества имеет место перманентное противоречие, по причине которого профессиональное образование выполняет инструментальную роль? При поиске ответа на данный вопрос следует иметь в виду: молодежь до начала профессиональной ориентации, а старшее поколение после выхода на пенсию индифферентны в отношении к социальной структуре; первые, будучи аморфной массой, называемой «детьми и подростками», ещё не определились по поводу направления своего «давления» на социальную структуру (профессионально не самоопределились), а вторые, лишившись ролевой функции в общественном разделении труда, образуют аморфную массу «геронтов». Только стадия подготовки молодежи в системе профессионального образования к ролевой функции в общественном разделении труда является одним из наиболее важных инструментов снижения остроты социальных противоречий в сфере трудовых отношений, но преимущественно она может служить потенциальным генератором противоречия между поколениями, возникающего как *результат усилий молодых путем воспроизводства социальной структуры «вытеснить» экономически активное население из господствующих распределительных отношений.*

Итак, воспроизводство социальной структуры общества и тем самым существующих социально-классовых и социально-профессиональных противоречий есть прямая функция профессионального образования. Проблема заключается не в том, что эти противоречия воспроизводятся — это объективный процесс, а в том, чтобы они не нарушали общественный баланс (компромисс), воспринимаемый массовым сознанием как социально справедливое состояние распределительных отношений. Для России это актуально потому, что профессиональное становление нынешней молодежи проходит в обществе с относительно устойчивой,

но отнюдь не прогрессивной социальной структурой, критическим восприятием обществом своего прошлого и не вполне осознанной моделью будущего. Все это само по себе является предпосылкой для дисфункциональности профессионального образования, т.е. воспроизводства им не прогрессивной, а консервативной социальной структуры.

Социальная структура и цели образования в современной России

Обратимся к анализу социальной структуры населения Российской Федерации, которую призвана воспроизвести, по возможности — обновить, нынешняя получающая образование российская молодежь.

Наиболее общая социальная структура, определяемая по критерию источника дохода, дает представление о первичном социальном противоречии в распределительных отношениях. Экономически активное население Российской Федерации составляют: работники сельского, лесного хозяйства и рыболовства — 9,7%, добычи, обработки, производства энергии, строительства — 27,8%, розничной и оптовой торговли, финансов, общественного питания и гостиниц, транспорта, операций с недвижимостью, коммунальных услуг — 41,7%, государственного управления и обеспечения военной безопасности — 5,5%, образования и здравоохранения — 15,3%²⁰. Эту структуру целесообразно упростить до двух составных частей: те, кто производит прибавочный продукт — 37,5% и те, кто потребляет прибавочный продукт — 62,5%. *Диспропорция явно «потребительская».*

Этому однако есть одно «виртуальное» оправдание: потребляющие прибавочный продукт «не едят чужого», ибо, исходя из низкой рентабельности сельского хозяйства и большей части промышленного производства, занятая здесь немногим более трети часть экономически активного населения не в состоянии произвести столько прибавочного

²⁰ Рассчитано по : Россия в цифрах. М.: Росстат, 2013, стр. 91, 102, 104.

продукта, чтобы прокормить остальные две трети занятых в непродовольственных отраслях, плюс к этому две группы иждивенцев (дети и подростки, пенсионеры). В большей мере они «едят» нефть, газ и сырьевые ресурсы.

О доминирующей роли государства в распределительных отношениях свидетельствует и тот факт, что из 143,3 млн. населения Российской Федерации экономически активные составляют 52,9%, а занятые в сфере материального производства — всего 17,8%. Проще говоря, если последний показатель округлить до 20%, прямым или косвенным источником потребления не менее чем для 80% населения РФ является госбюджет. По сути, это бытовавшая в СССР разновидность государственного натурального распределения, только сейчас оно заменено денежным эквивалентом, создающим видимость равноценного товарно-денежного обмена.

Подготовка молодежи в системе профессионального образования к воспроизводству такой первичной социальной структуры равноценна формированию у нее иждивенческой психологии, неверия в свои силы и возможности, *неумения выживать в условиях трудовой конкуренции и поэтому — склонности к использованию (чаще — вынужденному) коррупционных методов выживания*. Это свидетельствует также о наличии серьезных затруднений в профессиональной ориентации молодежи. Неслучайно профессия госслужащего по критерию «прибыльная» в глазах большей части молодых россиян приобрела сегодня такую же значимость, как уже многие годы лидирующие «доходные» специальности экономиста, финансиста и юриста.

Изменить ситуацию в направлении формирования у молодежи экономического сознания, признающего приоритет не иждивенчества, а равноправной трудовой конкуренции, можно лишь на основе доминирования прогрессивной производящей составляющей экономики.

Рассмотрим квалификационную структуру занятого населения, которую молодежь призвана воспроизвести после окончания учреждений профессионального образования. Доля специалистов интеллектуального труда высокой квалификации (руководители, ученые, врачи и др.) составляет 27,6%, специалистов средней квалификации (технические специалисты, вспомогательные специалисты интеллекту-

ального труда, рабочие высокой квалификации) — 20%, рабочие и обслуживающий персонал сельского хозяйства, производства, добычи, коммунального хозяйства средней квалификации — 42%, рабочие низкой квалификации — 10,4%.²¹ В целом работники средней и низкой квалификации составляют 72,4%, что явно не свидетельствует о прогрессивной квалификационной структуре населения (за средне- и низкоквалифицированный труд много не платят). Такая социальная структура сегодня вряд ли привлекательна для молодежи.

По классовому признаку формируется и интегративная («воспитательная») функция образования в системе профессионального образования. Учитывая характер имеющихся статистических сведений, её можно представить через данные о квалификационном составе занятого населения. В предположении, что остальная часть населения — члены семей или лица, в прошлом составлявшие такую же структуру (пенсионеры), эту классовую модель правомерно экстраполировать на все население Российской Федерации: государственные и промышленные руководители (высший состав бюрократии и крупная буржуазия) — 8,3% (наблюдается рост в сравнении с 2007 годом — 7,4%), техническая и гуманитарная интеллигенция — 19,4% (про сравнению с 2007 годом рост всего на 0,3%), квалифицированные рабочие — 26,7%, неквалифицированные рабочие — 10,4%, работники сельского хозяйства, лесничества, рыболовства — 10,5%, работники торговли, общественного питания и сферы бытовых услуг — 24,7%.

Учитывая общность материальных интересов, predeterminedенную схожестью величины дохода, приведенные показатели можно свести к следующей социально-классовой структуре олигархического (плутократического) государства: высшая бюрократия и буржуазия — те же 8,3%, интеллигенция — те же 19,4%, рабочие промышленного и аграрного труда — 47,6%, работники сферы бытовых услуг и служащие средней квалификации — 24,7%. По общепринятым критериям благосостояния и образа жизни

²¹ Рассчитано по: Экономическая активность населения России. М.: Росстат, 2013. стр. 105–106.

ни приведенную социальную структуру следует интерпретировать как классовую в следующем раскладе: высший класс — не более 10%, средний класс — не более 20%, рабочий класс (т.е. пролетарии физического и интеллектуального труда) — примерно 70%.

Иными словами, нынешнему молодому поколению предстоит восполнить социально-классовую структуру российского общества не менее чем на 70% в качестве промышленных, аграрных рабочих и работников сферы бытовых услуг, большей частью средней и низкой квалификации. И это при том, что среди всех выпускников учреждений профессионального образования доля выпускников вузов, например, в 2012 году составила 60,6%, т.е. доля «экономического балласта» среди выпусков, обладающих дипломами о высшем образовании — не менее 40%. Это означает девальвацию дипломов о высшем образовании, вынужденную смену профессии или люмпенизацию выпускников, готовившихся стать специалистами высокой квалификации интеллектуального труда. Неслучайно в течение первых пяти лет работы меняют свою квалификацию или профессию в среднем 60% молодых специалистов, окончивших вузы. Кстати говоря, такая же холостая подготовка специалистов характерна для аспирантуры: 45,5% аспирантов специализируются в области гуманитарно-социальных наук, в то время как доля специалистов гуманитарного направления среди всех исследователей страны составляет не более 5%²².

Воспроизводя вышеизложенную социально-классовую структуру российского общества, система профессионального образования способствует формированию отнюдь не массового сознания среднего класса, в качестве которого пока выступает в основном интеллигенция и часть представителей малого бизнеса, причем, первая — по образу жизни, но не по материальным возможностям.

Доминирование в производстве национального продукта энергетических и сырьевых ресурсов резко сужает арену и спектр меновых отношений, почти до двух субъектов: государство и население; тормозит развитие социальной структуры, обедняя многообразие её элементов в качествен-

²² Россия в цифрах. М.: Росстат, 2013, стр. 378.

ном отношении и заменяя её аморфной псевдорыночной общностью; деформирует отношения между составляющими элементами (социальными группами), содержательно редуцируя их до примитивного уровня.

На основании изложенной выше статистической характеристики социальной структуры населения Российской Федерации правомерно сделать заключение о ее регрессивности с точки зрения экономического прогресса общества. Воспроизводя такую социальную структуру, с позиции цивилизационного прогресса российское профессиональное образование выполняет дисфункцию, содействующую регрессу государства. Разрешение указанного противоречия имеет две формы. Пассивную — эмиграцию наиболее активной и талантливой молодежи в государства, где социальная структура более прогрессивна и их интеллектуальный и энергетический потенциал, вероятно, будет востребован; активную, нежелательную форму разрешения межпоколенческого конфликта в виде социального протеста (в том числе студенческих акций социального неповиновения).

Заключение

Система профессионального образования сегодня, наверное, единственный всеобъемлющий социальный институт, функционирующий по принципу феодальных отношений. Речь идет не только о теологической форме функционирования университетов (да и школ) с их образовательной технологией, аккумулированной в классическую форму еще иезуитами, но и о том, что основной рыночный принцип — потребитель диктует при выборе товара — для системы профессионального образования большей частью не актуален (и не только в России).

При выборе вещественного товара не бывает так, что покупатель, например, придя в автосалон, чтобы купить Мерседес, в ответ услышит, что Мерседеса нет, но взамен он получит два Запорожца — и может убраться восвояси. В системе профессионального образования, особенно высшего, именно так и получается: для студента, даже если он заплатил за обучение, известна только специализация, а что

за профессию при этом он усвоит и нужны ли действительно для искомой профессии предписанные госстандартом предметы, которые его *принуждают* изучить — это «не его ума дело» («пусть забирает два допотопных Запорожца и будет рад, что в принципе выпустили с каким-то багажом»). Этот теологический диктат свидетельствует о том, что в ближайшие 20–30 лет наступит один из самых серьезных в мировой цивилизации кризисов профессионального образования.

Общий вывод таков: критерием эффективности реализации системой профессионального образования своих естественных функций не может быть она сама, и даже выпускаемый ею продукт — специалисты или квалифицированные рабочие. Только экономика есть тот потребитель конечной продукции указанной системы, который либо признает ее функциональность, с пользой для себя трудоустраивая выпускников, либо констатирует дисфункциональность профессионального образования, не проявляя потребности в выпускниках.

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОМ СОЦИУМЕ: МОДЕРНИЗАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ¹

Еще А.С. Хомяков подметил, что всемирная история может быть понята из своего рода пульсирующего напряжения противоположных начал, которые он называл иранством и кушитством. Если применить эту историософскую схему к модернизации Нового времени, то эта модернизация предстанет перед нами как сложное историческое движение, имеющее два разных основания. «Кушитской» образующей, возникшей в горниле данного процесса так называемого «современного» общества (общества «модерна» или «модернити»), было формирование и широкое распространение «расчетной» экономической рациональности, воплощениями которой стали и антропологический тип «экономического человека», и специфический предпринимательский индивидуализм, и потребительский гедонизм, и рынок. «Иранским» же источником модернизации послужила основанная на свободном искании истины новая наука и ориентированная на науку образованность. Оба этих начала так или иначе представлены везде, где происходило превращение традиционных обществ в современные. Однако — в разной степени, причем не только в смысле неодинаковости пропорций, в которых соединялись указанные элементы, но и в смысле диалектической антиномии между первичными и вторичными факторами социально-исторического развития, а также между творчеством и воспроизведением. Можно, по-видимому, утверждать, что именно данная пропорция в значительной мере определяет место той или иной страны и присущего ей культурного типа среди других стран и народов современного мира.

Представим себе некую воображаемую условную шкалу, крайние точки которой будут соответствовать рассматриваемым двум началам в их чистом, ничем не разбавленном виде. Реальные же страны и культуры расположатся по всей соединяющей данные точки прямой, ближе то к одной,

¹ Автор: Андрей Леонидович Андреев, главный научный сотрудник Института социологии РАН, д.ф.н., профессор. Статья написана при поддержке РГНФ. Проект № 13–03–00187 а.

то к другой из них. Какое место занимает на этой шкале Россия? Наша гипотеза состоит в том, что по мере продвижения России по пути модернизации происходило повышение роли образования, его превращение в системообразующий фактор развития общества, государства, национальной ментальности, и для России эта тенденция имела значительно большее значение, чем «кушитская» составляющая модернизации. Кульминацией данного процесса стало формирование в СССР во второй половине XX века весьма своеобразного типа социальности — «общества образования»². Но этот социально-исторический результат надо понимать как итог весьма длительной социокультурной тенденции, истоки которой восходят к началу Нового времени.

Получается, что социальная история образования — это своего рода ключ социальной истории российского общества. А если так, то данным ключом было бы полезно воспользоваться. Не потому, что общество как некоторый макрообъект нельзя описывать непосредственно, а потому, что «непосредственный» взгляд на вещи часто бывает отягощен имплицитно присутствующими в нашем сознании мифами и стереотипами, тогда как фрагментируя целое на его отдельные проекции, мы тем самым разрушаем и относящиеся к этому целому мифологемы.

Если говорить в самом общем плане, речь идёт о характеристике российского социума как *среды образования*. В этом, кстати, можно усматривать путь к тому внутреннему реформированию социологии истории, о необходимости которого писал И. Валлерстайн в своём известном письме, разъясняющем рекомендации Исполкома Международной социологической ассоциации Программному комитету Всемирного социологического конгресса в Монреале (1998 г.).

Автор настоящей статьи увидел здесь определённую исследовательскую программу, которую и попытался реализовать. Конечно, обращаясь к событиям и явлениям многовековой давности, социология утрачивает возможность применять свои наиболее эффективные, «фирменные» методы — такие, как анкетирование, фокусированные интер-

² См.: Андреев А.Л. О модернизации образования в России. Историко-социологический анализ // Социологические исследования. 2011. № 9.

вью и др. Однако это вовсе не значит, что она совершенно безоружна перед лицом истории. Скажем, мемуары, путевые заметки иностранных дипломатов и путешественников, а также некоторые литературные произведения, повествующие о реальных событиях, во многих случаях могут быть интерпретированы как протоколы включённого наблюдения (другой вопрос, что ко всем подобным текстам следует предварительно применять отработанные в исторической науке процедуры критики источников). Литературные произведения, публицистика, переписка, памятники общественной мысли, подбор книг в библиотеках видных деятелей государства и церкви при соответствующей их культурно-философской интерпретации могут давать достаточно чёткое представление о состояниях массового сознания и направленности интересов людей той или иной эпохи. В некоторых случаях дошедшие до нас источники позволяют даже делать некоторые количественные оценки и производить соответствующие сопоставления (так, анализ подписей под документами может стать основанием для суждений об уровне грамотности представителей различных социальных слоёв и т. д.). Наконец, существует достаточно много документальных возможностей для воссоздания галереи характеризующих ту или иную эпоху социальных типов, что, может быть, надо рассматривать как специфический исследовательский приём исторической социологии, отличающий её как от собственно истории, так и от других разделов самой социологии.

В конце концов разделить историю и социологию можно лишь условно. В реальной практике научной работы они тесно переплетены, а границы между ними постоянно смещаются, так что в конечном счёте всё может свестись лишь к расстановке акцентов. В то же время именно акцентировка может давать толчок к расхождению в интерпретации одних и тех же фактов и неодинаковой оценке их теоретической значимости. Ибо нельзя не видеть различий в исследовательских установках, методах систематизации эмпирического материала и способах обобщения, языке описания. Даже имея дело с одной и той же онтологической реальностью, социолог и историк изучают её с разных точек зрения и обращаются к ней с разными во-

просами. Коротче говоря, они мыслят по-разному. Несколько схематизируя ситуацию, можно сказать, что в одном случае главной и притом вполне самостоятельной целью является воссоздание «исторического процесса» как закономерной, но вместе с тем совершенно конкретной связи событий, в другом — реконструкция некоторых реализующихся в этом процессе всеобщих связей. Причём многие из них могут быть аналитически представлены лишь как связи между некими абстрактными сущностями, такими как политические и экономические системы, социальные пространства, ценности и ценностные ориентации, социальные группы, слои, среды и возрастные когорты, типы поведения, институты, способы производства социальной реальности, социально-экономические и социокультурные циклы, антропологические типы, социальные практики, формы сознания.

Когда мы обращаемся к генезису образовательных практик в русской культурной традиции, то оказываемся в весьма специфической, очень непростой для исследователя ситуации почти полного молчания источников. С полной определённой мы знаем немного. В житиях русских святых, в том числе Феодосия Печерского, Авраамия Смоленского, Кирилла Туровского, Леонтия Ростовского, Сергия Радонежского, Евфросиньи Полоцкой, Евфросиньи и Евфимия Суздальских, Александра Свирского и многих других, отмечается, что по достижении определённого возраста родители отдавали их для обучения грамоте и «на учение божественных книг», а в летописях и других источниках, в которых говорится о правивших на Руси князьях, многие из них характеризуются как люди начитанные и просвещённые. Так, например, из «Жития» преп. Евфросинии Суздальской можно узнать, что её обучением в детстве занимался сам отец — князь Михаил Черниговский, а позже — его ближний боярин Фёдор. Известно также, что она была сведуща в античной литературе. Но это единичное упоминание, каких, вообще говоря, во всём корпусе дошедших до нас литературных источников наберётся очень немного. Да и случай, о котором мы сейчас говорим, явно эксклюзивный. О том же, как была организована учебная деятельность в целом, была ли она относительно едино-

бразной или сильно варьировалась, мы сведений практически не имеем.

Конечно, исследователь, изучающий развитие образования в Западной и Центральной Европе, также может с полным основанием жаловаться на ограниченность и неопределённость доступных ему сведений, в особенности — относящихся к раннему Средневековью. И тем не менее он находится в несравненно более выгодном положении, чем его коллега, посвятивший себя русской истории. С конца XIII века источники, характеризующие состояние образования на Западе, становятся весьма обильными, из них можно почерпнуть множество конкретных деталей, начиная с многочисленных подробно описанных эпизодов повседневного быта школяров и школьных корпораций, их далеко не простых взаимоотношений с церковью, горожанами, королевской властью, сеньорами и кончая именами отдельных, причём далеко не только самых знаменитых, учителей, преподававших в различных городах Италии, Англии или Франции. До нас дошли документы, касающиеся их имущественного положения, контракты, которые они заключали с городскими властями и родителями учащихся, сведения об их происхождении, социальном статусе их невест и даже — в отдельных случаях — о размерах выделенного этим последним приданого. Уже применительно к XIV, а в ещё большей степени к XV–XVI векам имеются и данные статистического характера, которые позволяют судить о разветвлённости школьных сетей и характере распределения учащихся по школам разного типа, а также о том, какая доля детей соответствующего возраста вообще обучалась в школе.

Разительный контраст в информационной насыщенности нарративных источников в своё время немало способствовал формированию философско-исторических схем, основанных на противопоставлении «просвещённого Запада» и укоренившегося в России «восточного варварства». Наиболее радикальным выводом из этих схем было представление о Руси — России как стране сплошного невежества. Именно так, к примеру, изображает её Г. Шпет, определивший весь допетровский период истории выразительным термином «невегласие». Даже элементарная грамотность, полагал

он, не выходила здесь за пределы церкви, двора и государственных канцелярий³. Характерно, однако, что для доказательства столь решительного утверждения его автор не приводит никаких особых доводов. Похоже, что убедительность данного тезиса в его глазах опирается в конечном счёте лишь на имплицитно принимаемое убеждение, что.... на Руси просто не могло быть иначе. Разумеется, формулировки могут быть (и бывали) более осторожными — как, например, у П.Н. Милюкова и некоторых других исследователей. Однако при сохранении тех же методологических установок различия могут проявляться лишь в деталях, но не в понимании вопроса по существу.

Если вплоть до Петра Великого Русь находилась в состоянии «невегласия», то, разумеется, никаких предпосылок перехода к обществу современного типа она самостоятельно создать не могла, и единственным фактором модернизации (разумеется, «догоняющей») была пресловутая петровская дубинка.

Однако так ли это на самом деле? Здесь важно иметь в виду, что скудность или изобилие имеющихся в нашем распоряжении документальных источников не следует принимать за бедность или богатство самой действительности. Бурные перипетии отечественной истории отнюдь не способствовали сохранности архивов: практически все крупные города, и прежде всего великокняжеские и княжеские столицы, намного чаще, чем главные города Европы, подвергались осадам и разорениям, в ходе которых они едва ли не всякий раз практически полностью уничтожались пожарами. К счастью, в нашем случае дефицит прямых указаний нарративного характера можно отчасти компенсировать, если опереться на весь комплекс доступных нам социальных фактов, взятых, однако, не изолированно, а в виде цепочек причинно-следственных взаимодействий. Если состояние объекта исследования недостаточно проясняется из имеющихся прямых его описаний, то можно использовать иной метод — попытаться определить его функциональные свойства, опираясь на изучение «следов»,

³ Шпет Г. Г. Очерк развития русской философии // Соч. М.: Правда, 1989, стр. 20.

которые оно оставило в социуме. Мы полагаем, что такой подход имеет всеобщее значение для решения целого класса исследовательских задач, предполагающих реконструкцию и осмысление тех или иных социально-исторических явлений в случае существенной неполноты их описания. А именно к таким явлениям, как мы уже видели, и принадлежит русское образование — по крайней мере вплоть до первых Романовых.

В качестве одного из таких «следов» надо рассматривать найденную в 2000 году в ходе археологических раскопок в Новгороде самую древнюю из известных на сегодня науке славянских книг — так называемую Новгородскую псалтырь, которую на основании результатов радиоуглеродного анализа и стратиграфических данных относят к самому концу X в. или первому десятилетию XI в. Обращает на себя внимание, что текст этого важнейшего культурного памятника написан уверенным, хорошо выработанным почерком; особенности же орфографии указывают на то, что неизвестный нам писец был не прибывшим на только ещё недавно принявшую христианство Русь миссионером (например, болгарин или сербом), а именно русским. Таким образом, уже через 10–20 лет после принятия христианства мы находим на Руси человека, хорошо владеющего навыками книжного письма, что, несомненно, требовало достаточно длительного и серьёзного по тем временам обучения. О том, как проходило это обучение, мы не знаем. Но принципиально важно уже то, что можно судить о нём по его результатам. «Можно представить себе даже, — пишут открыватели и исследователи Новгородской псалтыри А. А. Зализняк и В. Л. Янин, — что он был из тех детей, которых сразу после крещения Руси отдали в книжное учение... Поразительно, как быстро из этого первого поколения грамотных русских людей смог выйти столь опытный книжный мастер»⁴. Надо полагать, именно из людей этой формации выдвинулся тот круг просветителей, на который опирался Ярослав Мудрый в своих начинаниях по развитию переводческой деятель-

⁴ Зализняк А. А., Янин В. Л. Новгородская псалтырь начала XI века — древнейшая книга Руси // Вестник Российской академии наук. 2000. Т. 71. № 3, стр. 206.

ности и созданию крупной по тому времени библиотеки рукописных книг.

Наличие обширной бытовой переписки на бересте, равно как и многочисленные находки особых инструментов для письма по воску — стилосов (только в Новгороде их обнаружено около 250), свидетельствуют, что грамотность уже в XII–XIII веках была если не массовым, то во всяком случае обычным, широко распространённым явлением. Причём умение читать и писать — о более высоких уровнях образованности мы сейчас не говорим — не была ни привилегией знати, ни исключительным достоянием духовенства. Отметим также, что грамотными бывали не только мужчины, но и женщины. Об этом свидетельствуют как некоторые граффити на стенах отведённой для женщин части киевского собора св. Софии, так и надписи на специфически женских предметах тогдашнего обихода — шлиферных пряслицах (в большинстве своём они относятся к XI–XII вв.)⁵. Известно, что дочь Ярослава Мудрого Анна, ставшая в 1051 году женой французского короля Генриха I, собственноручно подписала множество документов. Эти уверенные подписи, рядом с крестиками неграмотных французских сановников, наглядно демонстрируют нам разницу в образованности между интенсивно развивающейся страной византийского культурного круга и варварской Францией⁶. Через два столетия не менее заметной фигурой стала дочь князя Ростислава Михайловича Галицкого Конгута (Кунигунда), выданная замуж за чешского короля Пржемысла II и вошедшая в историю как первая значительная чешская поэтесса (и в 1278–1285 гг. — правительница королевства при малолетнем сыне).

Распространение грамотности в сравнительно широком слое населения указывает на то, что уже в Киевский период русской истории начальное обучение должно было быть обычной социальной практикой, т.е. носить не спорадически-случайный, а систематический, добровольный и притом

⁵ Мединцева А. Грамотность в Древней Руси. По памятникам эпиграфики X — первой половины XIII века. М.: Наука, 2000, стр. 52.

⁶ Сатклифф Б. Женская грамотность в Древней Руси: гипотезы и факты // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2006. № 4 (26), стр. 47.

достаточно демократический (в смысле доступности для сравнительно небогатых семей) характер. Кроме того, оно должно было быть недолгим и не требовать ни расходов на переезды и содержание детей, ни психологически тягостной разлуки учащихся с семьями. Иными словами, возможности для освоения бытовой грамотности должны были быть непосредственно «под рукой». Ясно, что школы, создаваемые по княжескому указу, не были рассчитаны на перечисленные условия, они выполняли совершенно другие задачи. Значит, где-то рядом с ними и, вероятно, независимо от них, должна была существовать параллельная — более гибкая и подвижная, хотя и значительно более элементарная — образовательная инфраструктура.

Такому набору условий в наибольшей степени отвечала бы структура типа «ризомы», постоянно меняющей свою конфигурацию сети, состоящей из автономных ячеек, легко возникающих там и тогда, где и когда в этом есть потребность, и столь же легко сворачивающих свою деятельность, как только спрос на неё в данном месте исчезает. Такие структуры не могут учреждаться каким-то формальным актом, они могут только *вырастать* на почве спонтанной социальной самоорганизации. Поэтому формирование-выращивание такой структуры в принципе не могло осуществляться «сверху», да и по существу своему оно лежало вне сферы интересов властных иерархий. Весь этот процесс осуществлялся в порядке инициативы снизу. Когда дети достигали определённого возраста, более или менее состоятельные семьи обычно приглашали для занятий с ними кого-то из «навычных грамоте» людей. С другой стороны, «навычные люди» сами предлагали свои услуги и собирали небольшие группы детей, которых за определённую плату обучали тому, что знали сами.

Люди, которые просто за плату передавали другим навыки или умения, по понятиям того времени были, скорее, сродни ремесленникам. Их, собственно, и называли мастерами (мастерами грамоты). Аналогичный этому социальный персонаж — независимый *magister* (в Италии их называли также *maestri*), самостоятельно набирающий своих учеников по договорённости с их родителями — знаком и специалистам, занимающимся историей и социологией

образования в различных странах Европы. Надо, однако, отметить, что на Руси с некоторых пор в их числе появились и мастерицы, что было явлением достаточно своеобразным, поскольку в те времена как в Западной Европе, так и тем более на Востоке, даже элементарное обучение было чисто мужским занятием⁷.

Ячейки низовой образовательной сети были обычно очень мелкими. Об этом можно судить по некоторым дошедшим до нас древнерусским книжным миниатюрам, где учитель (мастер) изображается обычно в окружении пяти — восьми учеников. Понятно, что постоянное возникновение и исчезновение таких эфемерных «школ» представлялось чем-то незначительным и обыденным, а потому и не заслуживающим упоминания в летописях или каких-либо документах, относящихся к сфере публичной жизни. Тем не менее именно эта чрезвычайно текучая и институционально неформленная, существующая на началах самоорганизации стихия низовой образовательной деятельности составляла основание, фундамент общей образованности русского общества в период «высокого» Средневековья, когда в некоторых европейских обществах стали возникать предпосылки того исторического «прорыва», который вывел эти общества из круга простого воспроизводства рутинных социальных структур и обеспечил им возможность перехода к современному типу развития.

В Киевский период истории русское просвещение и русская образованность пережили свой первый, пока ещё очень хрупкий, расцвет. Именно он (а не только сила оружия) поставил Киевскую Русь в ряд ведущих европейский государств того времени. Об этом говорят, между прочим, обширные династические связи русских великих князей, которые устанавливаются не только из чисто политических соображений, но и отражают достаточно большую степень культурной близости. А связи эти простирались в то время от близлежащих стран до Византии, Скандинавии, Англии и Франции. Однако к тому моменту, когда в Европе начинается новый интеллектуальный подъём — время Ансель-

⁷ Чехов Н. В. Типы русской школы в их историческом развитии. М.: Мир, 1923, стр. 19.

ма Кентерберийского, Абеяра, Альберта Великого — пик восходящего цикла на Руси был уже достигнут или даже пройден. В странах Западной и Центральной Европы в это время возникают первые университеты, а также новые типы школ, патронируемых различными светскими корпорациями (цеховые, гильдейские и др.), Русь же по ряду причин осталась в стороне от этого движения. Здесь образовательные практики стали приобретать инерционный характер, и нам следует разобраться, почему это произошло и как развивались события дальше.

В наших предшествующих работах⁸ мы попытались показать, как и благодаря каким факторам в Московский период истории осуществлялось преодоление этой инерции. В частности, мы говорили о фазе интеллектуального разогрева русского социума в XIV–XV веках, связанного в общем-то с теми же социальными процессами, которые определили динамику ведущих государств Европы, переживавших начальную стадию модернизации. На Руси такого рода процессы развернулись несколько позже и шли в целом медленнее, что было обусловлено рядом факторов, в том числе объективными природными условиями, снижавшими продуктивность производительных сил. Кроме того, эти процессы принимали достаточно своеобразные, не совпадающие с европейскими, формы. И тем не менее в целом они имели ту же общую направленность и, более того, свои собственные аутентичные источники. Можно сказать, что развитие Московской Руси в XIV–XVII веках шло как бы *параллельно* европейскому развитию, оправдывая тем самым возникшее позже определение России как *второй Европы*.

Это утверждение не следует понимать как отрицание того, что в ходе российской модернизации приходилось многому учиться и многое заимствовать, причём с некоторых пор преимущественно — на Западе. Однако если русские и отличались в этом отношении от других европейских народов, то

⁸ См.: Андреев А. Л. Российская цивилизация в фазе ранней модернизации: история просвещения и социальная история // Россия реформирующаяся. Ежегодник. Вып. 12. М.: Новый хронограф, 2013; Андреев А. Л. Образование и образованность в социальной истории России. М.: ВГИК, 2014.

во многих случаях не столько мерой заимствования, сколько конкретными источниками и временем, когда эти заимствования носили особенно интенсивный характер и особенно сильно влияли на общий ход социально-исторического развития. Здесь как нельзя кстати было бы вспомнить Н.М. Карамзина: «Какой народ не перенимал у друга?»⁹. Историческая память достаточно хорошо сохранила такого рода эпизоды, относящиеся к сравнительно недавним временам, но контуры более отдалённого прошлого, если можно так выразиться, расплываются в дымке столетий, и потому для общественного сознания многие характерные его детали как бы не существуют. Это создаёт специфические оптические искажения при восприятии социальной истории, которые могут становиться причиной предвзятых мнений и упрощённых теоретических моделей.

Мы, например, неплохо осведомлены о европейских путешествениках XVI и XVII веках, описывавших москвитов как варваров и, не вдаваясь в сомнения, часто склонны принимать их слова за объективное свидетельство очевидной отсталости России от Запада. Но кому придёт в голову сравнить эти высказывания с тем, как, например, англо-норманнские источники XI и XII веках характеризовали таких коренных обитателей Западной Европы, как шотландцы или ирландцы? А между тем характеристики эти в сравнительном контексте очень интересны именно в плане заимствований и неравномерности западной модернизации. Отметим, в частности, что они намного жёстче, чем свидетельства Герберштейна или Маржерета, и оппозиция «варварство — цивилизованность (*gentle civility*)» здесь является, пожалуй, самой «политкорректной». Вообще же, когда английские источники описывают этих косматых людей, живущих не в домах «с четырьмя углами», а в хижинах, не возделывающих поля и сады, а питающихся исключительно продуктами животноводства, людей, которые *не носят чулок* и у которых *господа едят за одним столом со слугами*, чувствуется, что в глазах подданных английской короны они являются не просто грубыми дикарями,

⁹ Цит. по: Карамзин Н. М. Письма русского путешественника. Л.: Наука, 1984, стр. 253.

но, может быть, и чем-то близкими к животным. Если же оставить в стороне такого рода оценки, то надо признать, что Шотландия, Ирландия и Уэльс подверглись мощному воздействию английских обычаев, заимствовав у наиболее развитой части Британских островов множество элементов бытовой культуры, архитектуру и искусство рукописной книги, денежную систему, суды и право, модель социальной иерархии и управления, аграрные и ремесленные технологии, рыцарскую военную организацию и, наконец, язык¹⁰. Это был процесс всесторонней англизации (*anglization*), намного более сильный и глубокий, чем «вестернизация», которую довелось пережить России. Многие из того, что мы перечислили, Англия, в свою очередь, заимствовала из Франции (через Нормандию). Впрочем, такие влияния — не единичные, а системные — она переживала и в дальнейшем — достаточно напомнить, например, об охватившем всю Европу итальянском влиянии эпохи Возрождения.

Важны, таким образом, не столько факты влияний и заимствований, сколько качественная характеристика основы, на которой идёт процесс модернизации и на которую эти влияния и заимствования накладываются. Речь, в частности, должна идти об оценке собственной продуктивности этой основы, а также о степени внутренней органичности модернизационных импульсов.

Поясним эту мысль поучительным, на наш взгляд, сравнением. Когда в отечественной научной литературе поднимается вопрос о специфике российской модернизации, её обычно сравнивают с такими странами, как Англия, Франция или Германия. А почему бы не сравнить её, к примеру, с Турцией, искавшей свои ответы на ту же проблему отставания от европейского научно-технического прогресса Нового времени?

Здесь можно обнаружить довольно характерный параллелизм и даже прямые аналогии. Например, пробуждение живого интереса к европейской культуре в так называемую «эпоху тюльпанов», когда в Стамбуле создаётся первая типография (1727 г.), а посланник Порты в Париже по по-

¹⁰ См.: Davies, R. R. *The First English Empire*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

ручению великого визиря специально знакомится с французской промышленностью, научными учреждениями и достижениями в области фортификации, очень напоминает культурные веяния при московском дворе времён Алексея Михайловича. В 1737 году открылось первое в Османской империи учебное заведение с преподаванием точных наук — Инженерная артиллерийская школа.

В самом конце XVIII века Селим III попытался провести уже далеко идущие системные реформы, взяв за образец в том числе и петровские преобразования — то, что Ломоносов в своё время определил как «просвещение Петрово». Подобно русскому царю, молодой султан начал формировать в армии обученные по-новому части, открывал военные школы для подготовки артиллеристов, моряков и инженеров (преподавателями были французские офицеры). В специальном плане, связанном именно с просвещением, он старался содействовать распространению в Османской империи научных знаний, для чего при его поддержке была создана библиотека европейских книг. Реформы (так называемый Низам и-джедид) способствовали возникновению в османской элите небольшого, но довольно влиятельного интеллектуального ядра, выступающего в качестве проводника западного влияния. Однако в 1807 году поддержанный религиозным авторитетом улемов мятеж янычар (в которых можно видеть своеобразный аналог стрелцкого войска) положил конец правлению Селима. И лишь спустя почти два десятилетия Махмуд II смог продолжить политику модернизации сверху, включавшую в том числе и некоторые новые меры по внедрению элементов европейской системы образования (открытие в 1826 г. военно-медицинского училища). На протяжении XIX века курс этот то прерывался, то возобновлялся, но так и не привёл к решительным результатам, способным остановить нарастающий упадок страны.

Приступить к созданию общей системы научного образования современного типа, включающей уровень высшей школы, в Турции удалось только после кемалистской революции, т.е. в 20-е — 30-е годы XX века. Однако и на сегодняшний день нельзя считать, что эта проблема снята. Каковы бы ни были успехи турецкой модернизации в дру-

гих аспектах, но всесторонней и органической интеграции образования научного типа с национальной культурной традицией и сегодня, через 200 лет после Селима III, так и не произошло. По крайней мере тот вариант интеллектуального исламского радикализма, который набирает силу в сегодняшней Турции и во многом определяет динамику её культурного ландшафта, нацелен не только против внешней «вестернизации» образа жизни, но именно против научной рациональности и основанной на ней системы образования как таковых¹¹.

Как видим, в рассматриваемой нами ситуации утверждения был возможен не только «петровский» вариант развития событий. Отношения между властью и населением по поводу насаждения ориентированного на науку и новоевропейскую научную рациональность типа культуры и образования в Турции складывались совсем по-другому. Наверное, Пётр был более решительным и энергичным правителем, чем Селим, хотя самодержавной власти ни тому, ни другому было не занимать. Но как бы мы ни относились к самому Петру и его окружению, личные качества для объяснения этого феномена отнюдь недостаточны. Тем более, что оценки «по чистому результату», каким бы этот последний ни был относительным, почти всегда приводят к бессознательным оптическим искажениям. В случае успеха мы склонны акцентировать сильные стороны исторических деятелей, а в случае неуспеха — слабые. Хотя в реальной жизни эти стороны обычно переплетаются настолько тесно, что их довольно трудно отделить друг от друга: одно и то же качество может быть и «сильным», и «слабым» в зависимости от конкретной ситуации, иногда даже от случайного стечения обстоятельств.

Очевидно, что на просветительские инициативы Петра, помимо личной воли преобразователя, работала благоприятная для реализации его планов конфигурация факторов, в первую очередь — внутренних, имманентных самому российскому социуму на том этапе его развития, которого он к тому времени достиг. Позволительно, кстати, поставить

¹¹ См.: Ирджик Г. Философия науки и радикальный интеллектуальный ислам в Турции // Вопросы философии. 1999. № 2.

вопрос и по-другому: какой потенциал активного противодействия той непривычной ещё для россиян форме просвещения, которая ориентировалась на «мирские науки» и «регулярную» светскую школу, существовал в этом социуме? И, соответственно: существовала ли связь между российским традиционализмом того времени и неприятием новоевропейской образованности («просвещения») как таковой?

В этом отношении следует детальнее присмотреться к мотивации оппозиционных петровским реформам настроений, в особенности же к семантике того негативного образа Петра («подменный царь», «Антихрист» ...), который получил весьма широкое распространение в народной идеологии рассматриваемой эпохи. Из таких источников, как доносы в Преображенский приказ, «подмётные листки», грамоты, которые посылали на Дон восставшие «за старину» астраханцы, видно, что главными причинами недовольства, наряду с резко усилившимся социальным гнѐтом (поборы, «каких раньше не бывало», безудержная коррупция, произвол царских воевод), были вводимое по указу сверху немецкое платье, брадобритие, «питьѣ табаку», общее неблагочестие Петра I и его окружения («прежние государи по монастырям ездили, богу молились, а нынешний государь только на Кокуй¹² ездит»). Царю ставили в упрѣк то, что он предпочѣл царице Евдокии немку, а законную жену заточил в монастырь; вспоминали ему и казнѣнных московских стрельцов. В числе прочих фигурируют также некоторые специальные требования: часть казачества выступала против систематических посягательств правительства на их старинное право не выдавать беглых¹³. Но протестов против заведения школ, «нового учения» и даже насильственной «учебной повинности» мы в этом списке, как правило, не видим. Можно ли считать это случайностью? Мы полагаем, что это принципиально важный вопрос методологического характера. Если рассуждать объективно и непредвзято, то «умолчания» в не меньшей (а иногда и в большей) степени

¹² Т.е. в Немецкую слободу.

¹³ Подробнее см.: Соловьѣв С.М. История России с древнейших времен. В пятнадцати книгах. Кн. VIII (тома 15–16). М., 1962, гл. 2–3.

характеризуют сущность эпохи, как и то, что она открыто о себе заявляет.

Очень важный штрих к коллективному культурно-психологическому портрету россиян, живших в ту переломную эпоху, — это спонтанная фольклоризация образа Петра I и некоторых его «славных дел» (Полтава, создание флота и др.). В лубочной литературе начала XVIII века, практически недоступной правительственному контролю и в этом смысле совершенно свободно отражающей стихийные народные настроения, мы встречаем «нового человека» петровской выделки в качестве своего рода «народного героя». Так он подан, например, в популярной «Повести о российском матросе Василии и прекрасной флорентийской королевне Ираклии»¹⁴. Таким образом, официально непризнанная и даже третируемая как проявление невежества и «низких» вкусов, народная литература по-своему прославляет совершающиеся преобразования, — не в смысле, конечно, описания и оценки тех или иных конкретных событий, а в смысле эстетической идеализации производимого ими сдвига в русской жизни. Ясно, что в случае принципиального неприятия усилий по созиданию Петром «просвещённой российской Европы» такая идеализация была бы немислимой.

В среде тех, кого непосредственно коснулась учебная повинность петровского времени, постоянно тлеет недовольство. Но чем? В первую очередь — плохим материальным положением, а также тем, что ни сами учащиеся, ни их семьи на первых порах не имели ни права, ни реальной возможности самостоятельно выбирать, чему и как учиться. Молодые люди распределялись по учебным заведениям, исходя из чисто административных «развёрсток», чаще всего чисто волевым порядком. Личные склонности и пожелания при этом практически не учитывались. Недовольство такой системой можно понять, и оно не имеет ничего общего с сопротивлением обновлению общества и просвещению как таковым со стороны (как иногда думают) реакционных «ревнителей старины». Если в Турции учащиеся медресе

¹⁴ Сиповский В. В. История русской словесности. Ч. 2. Спб., 1909, стр. 24.

(софты) выступали в качестве сплочённой группы против любых преобразований и противились даже таким нововведениям, как использование в школах географических карт¹⁵, то в России с конца XVII века духовная школа часто сама стремилась навстречу нарождающейся потребности в общей образованности, включающей и изучение некоторых светских наук.

Равнодушие, косность, скептицизм, основанный на сомнениях в пользу царских «затей», — всё это, конечно же, было. Заметно проявляется склонность и к такой жизненной философии: нововведений, как видно, не избежать, но хорошо бы переложить все связанные с ними издержки на кого-то другого... Такой подход потом не раз ещё будет воспроизводиться в российской истории в условиях экстремальных нагрузок на население. Однако предпосылок для перерастания этих психологических мотивов в *идеологию неприятия*, обосновывающую какое-то принципиальное сопротивление «введению просвещения», в российском социуме не было.

Известно, что многие просветительские идеи Петра (заставить дворянство учиться, привить ему вкус к зарубежным поездкам и др.) высказывались и его политическими противниками — сподвижниками царевны Софьи, например, кн. В.В. Голицыным¹⁶. Но дело отнюдь не только в позиции элиты. Свои «голицыны» были, разумеется, и в окружении турецких султанов, но, как уже отмечалось, в Турции модернизационные парадигмы Нового времени были восприняты иначе, чем в России, и это привело к разным историческим результатам. Как бы ни была важна позиция элиты, различия эти определило в первую очередь состояние социума как целого. Верно, конечно, что Пётр «вбивал просвещение палкой». Но это лишь одна сторона вопроса. Мысль о том, чтобы использовать принуждение, дабы вывести россиян «из тьмы необучения и просветить их науками», носилась в воздухе. Это была достаточно распро-

¹⁵ См., в частности: Желтяков А.Д., Петросян Ю.А. История просвещения в Турции (конец XVIII — начало XX века). М.: Наука, 1965, стр. 14.

¹⁶ Де ла Невилль Ф. Записки о Московии. М.: Аллегро-пресс, 1996, стр. 177–178.

странённая установка, которую принимали, выражали и поддерживали представители разных слоёв населения. Например, о необходимости брать к учению *хотя бы и неволею* пишет в «Книге о скудости и богатстве» И. Посошков. Так что путь, на который Россия повернула в начале XVIII века, удалось пройти до конца именно потому, что стремление «разорвать завесу, которая скрывала от нас успехи разума человеческого»¹⁷, к тому времени в значительной мере было уже *самостоятельно* выношено в самом обществе.

Хотя отечественная наука немало сделала для понимания того, что петровские преобразования явились не как внезапный удар молнии, а были неразрывно связаны с предшествующим этапом развития России, этот момент всё же ещё недостаточно глубоко осмыслен именно в связи с общей проблемой модернизации и её внутренней органичности. Это в какой-то степени связано с привычкой следовать принципам марксистского социального мышления, стремящегося выводить любое историческое явление из некоторой «классовой основы». Однако «просвещение Петрово» нельзя однозначно соотнести с интересами какого-то определённого класса. Его политическая база шире какой-либо консолидированной социальной группы. Скорее, это некий неоднородный по классовой принадлежности, но вместе с тем достаточно многочисленный конгломерат отслаивающихся от разных социальных слоёв элементов, объединённых более или менее отчётливо сознаваемыми модернизационными устремлениями.

Как отмечал С.М. Соловьёв, на стороне петровских преобразований оказались «лучшие, сильнейшие люди». Иными словами, вокруг этого исторического проекта шла консолидация активных (или, как сказали бы сегодня — пассионарных) элементов, что создавало «сильное, всеобъемлющее движение, которое увлекало одних и не давало укореняться враждебным замыслам других»¹⁸. Данного фактора как раз и не хватало турецким реформаторам. Судя по тому, как

¹⁷ Карамзин Н.М. Письма русского путешественника. Л. Наука, 1984, стр. 253.

¹⁸ Соловьёв С. М. История России с древнейших времен. В пятнадцати книгах. Кн. VIII (тома 15–16). М., 1962, стр. 106.

был свергнут Селим III, можно полагать, что социально активные и политически дееспособные элементы турецкого общества были не с ним, или, уж во всяком случае, они конденсировались на обоих противостоящих друг другу полюсах. Это говорит в первую очередь о существенных различиях в *качестве* социальной энергии. В одном случае, в силу тех или иных культурно-психологических причин, новоевропейский тип образования и интеллектуальной деятельности не был воспринят как сфера, в которой можно себя достойно проявить и выдвинуться. В другом же они, напротив, оказались «соразмерными» сложившимся социальным, а также духовным запросам и потому оказались привлекательным с точки зрения личностной и социальной самореализации «пространством возможностей».

О НЕКОТОРЫХ «ПОПУЛЯРНЫХ» РЕФОРМАХ В ОБРАЗОВАНИИ¹

Наблюдаемые последние 10–15 лет системные трансформаций в российском образовании обусловлены рядом факторов, к которым в первую очередь следует отнести ориентацию на развитие рыночной экономики и более активную интеграцию страны в международные социально-экономические процессы. Распад СССР и смена политических приоритетов вызвали объективную необходимость в перестройке существующих институтов образования и характера их деятельности.

Разумеется, советская система образования имела свои особенности и неоспоримые заслуги. В докладе одного из инвесторов реформ — Всемирного банка — отмечалось, что «главное достижение СССР — это очевидные успехи в общем образовании, как в его масштабности, так и в качестве. Поэтому в новой экономической ситуации надо суметь сохранить позитивный капитал прошлых лет»². Наряду с этим, перед системой образования в период трансформации, как показывает международный опыт, возникает необходимость в подготовке специалистов не только широкого про-

¹ Автор: Григорий Артурович Ключарев, главный научный сотрудник, руководитель Центра социологии образования, науки и культуры ИС РАН, д.ф.н, профессор. В статье использованы данные общероссийских социологических исследований ФГНУ «Центр социологических исследований» (руководитель — Ф.Э. Шереги). Модель выборки: руководители и их заместители органов управления образованием субъектов РФ (130 человек), руководители районных органов управления образованием (400 человек), руководители вузов (ректоры) и их заместители (400 человек), преподаватели вузов (1400 человек), директора (600 человек) и учителя средних общеобразовательных школ (1400 человек). Опрошены родители учащихся (1200 человек). Опрос проходил в 65 субъектах Российской Федерации — мегаполисах, областных центрах, районных центрах, сёлах и посёлках. Полученные результаты сравнивались с данными опросов, проведённых по идентичной методике в 2009 и 2012 годах. Кроме того, использованы данные мониторинга ведущих российских университетов-участников «Проекта по повышению международной конкурентоспособности российских ведущих университетов» (2013–2014) Центра социального прогнозирования.

² World Bank. World Development Report — From Plan to Market. Oxford Univ. Press, 1996., p.123.

филя, но главное, «с навыками продолжения учёбы в соответствии с потребностями рынка труда и особенностями социально-экономической ситуации»³.

Учитывая непростое экономическое положение в 1990-е годы, руководство страны приняло решение о получении первого кредита Всемирного банка (он же Мировой Банк реконструкции и развития) размером 71 млн. долларов на осуществление проекта «Иновации в российском образовании» (1997–2004)⁴. Проект предусматривал существенное реформирование системы высшего профессионального образования и создание условий для подготовки новых учебников и учебной литературы для средней и высшей школ.

Второй раз воспользоваться услугами Всемирного банка пришлось в 2001 году, когда был запущен проект «Реформы в российском образовании (2001–2006)», стоимостью 50 млн долларов⁵. На этот раз была поставлена задача перестроить деятельность Министерства образования так, чтобы обеспечить более эффективное управление региональными системами образования. Для этой цели были выбраны три пилотных региона — Самарская и Воронежская (первоначально — Ярославская) области, а также Чувашская Республика. Именно здесь отработывались новые образовательные стандарты, апробировались методики переподготовки педагогических кадров и руководителей образования. В свою очередь, Министерство окончательно определилось с направлением реформ и приступило к их реализации.

Нельзя не сказать о третьем проекте, который также был реализован при финансовом участии ВБ — «Развитие электронного (цифрового, дистанционного — варианты перевода используемого в документах термина “e-learning”)

³ Centre for Co-operation with Non-Members. Reviews of National Policies for Education — Russian Federation. Brussels, OECD, 1998, pp. 9, 12, 22.

⁴ Education Innovation Project // The World Bank. URL: <http://www.worldbank.org/projects/P008825/education-innovation-project?lang=en> (25.09.2015).

⁵ Education Reform Project // The World Bank. URL: <http://www.worldbank.org/projects/P050474/education-reform-project?lang=en> (25.09.2015).

образования⁶. В период 2004–2008 годов при бюджете проекта в 100 млн. долларов удалось достигнуть значительных результатов по использованию современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. В рамках этого проекта было осуществлено подключение большинства средних школ страны к Интернету или локальным коммуникационным сетям и учебно-информационным ресурсам (порталам), а в отдалённых сельских школах появилось учебное спутниковое телевидение.

Наконец, важным событием, которое определило характер реформ, стало присоединение России в 2003 году к Боннской конвенции.

Все эти факторы были учтены при разработке и принятии государственной Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года⁷, которая поддержала идеологию либеральных системных преобразований конца 1990-х — начала 2000-х годов.

В рамках данной Концепции более или менее последовательно проводились серьёзные реформы почти во всех областях российского образования. Особое значение имела государственная поддержка крупнейших и наиболее успешных высших учебных заведений, поскольку именно высшая школа обеспечивает подготовку высоко квалифицированных кадров для развивающихся рыночных экономик⁸. Поддержка нашла выражение в виде проекта по созданию национальных исследовательских университетов (НИУ)⁹, в проведении двух этапов открытого конкурса среди университетов Российской Федерации на получение статуса НИУ(2009–2010). На первом этапе в конкурсе приняли участие 110 университетов (т.е. примерно каждый

⁶ Russia — E-Learning Support Project (English) // The World Bank. URL: [http://documents.worldbank.org/curated/en/2008/12/10166917/russia-e-learning-support-project.\(25.09.2015\)](http://documents.worldbank.org/curated/en/2008/12/10166917/russia-e-learning-support-project.(25.09.2015)).

⁷ Приказ Министерства образования РФ № 393 от 11.02.2002 «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года».

⁸ См., например, Heyneman S. The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000 // International Journal of Educational Development. 2003. N 23(3), pp. 315–338.

⁹ Указ Президента Российской Федерации от 7 октября 2008 г. № 1448 «О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов».

пятый-шестой университет) и примерно столько же на втором. В результате к 2011 году в стране насчитывалось 27 национально-исследовательских университетов¹⁰.

Ещё более активная борьба за значительные по объёму государственные субсидии началась с 2012 года и продолжается до настоящего момента. Большинство НИУ и ряд других университетов-лидеров включились в состязание за право войти в первую сотню мировых университетов. Основанием для этого послужил Указ Президента РФ о повышении международной конкурентоспособности российского высшего профессионального образования и обеспечении вхождения не менее пяти российских университетов в топ-лист первой сотни ведущих мировых университетов¹¹.

Национальные исследовательские университеты и университеты-победители

Дополнительная государственная поддержка университетов-лидеров, которые демонстрируют устойчивые признаки высокого качества обучения, является одним из важнейших этапов модернизации. Победители определяются, в первую очередь, по следующим критериям:

- высокая степень актуальности разрабатываемых инновационных проектов и научных программ;
- активность и разнообразие направлений научной деятельности;

¹⁰ Вне конкурса статус НИУ был присвоен двум университетам: МИФИ (Национальный исследовательский ядерный университет) и МИСиС (Национальный исследовательский технологический университет).

¹¹ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» // Российская газета. 9.05.2012. URL: <http://www.rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html> (25.09.2015) в части повышения конкурентоспособности российского высшего профессионального образования и обеспечения вхождения к 2020 г. не менее пяти российских университетов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировым рейтингам (The Times Higher Education World University Rankings (THE); World University Annual Rankings, published by British Quacquarelli Symonds (QS); Academic Ranking of World Universities (ARWU) — «Шанхайский рейтинг») и выполнения соответствующего распоряжения Правительства РФ.

- готовность и потенциальная способность вуза к системным изменениям и экспериментам;
- высокий профессиональный уровень профессорско-преподавательских и исследовательских кадров.

Посмотрим, как восприняло экспертное сообщество данную инновацию.

По данным опросов, состав вузов-победителей был положительно воспринят вузовским сообществом¹². Почти все ректоры не вошедших в число победителей конкурса вузов, либо не принимавших в нём участия, согласны, что победили сильнейшие. Более того, они признали, что имеются серьёзные различия между победителями и большинством остальных вузов. Данное обстоятельство позволяет предположить, что при правильных управленческих решениях можно позиционировать вузы-победители как лидеров реформ, вокруг которых консолидируются все остальные высшие учебные заведения. При этом создаются необходимые условия для единого образовательного пространства, где есть лидеры, на которых «надо равняться».

Какие особенности обусловили преимущества вузов-победителей и по каким направлениям их деятельности следует ожидать наиболее значительных и интенсивных преобразований?

Одним из основных критериев стала научная работа, точнее, её качество и эффективность. Существуют различные ме-

¹² В состав университетов-победителей входят: Московский инженерно-физический институт (НИЯУ–МИФИ); Национальный исследовательский технологический университет (МИСиС); Высшая школа экономики (НИУ–ВШЭ); Московский физико-технический институт (МФТИ); Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ); Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ); Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С. П. Королёва (СГАУ); Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (НИУ ИТМО); Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ); Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (СПбГПУ); Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ); Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ); Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ); Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ).

тодики определения данного показателя. Наиболее распространённая версия основана на учёте количества и стоимости научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок (НИОКР), выполненных в стенах заведения. К нему обычно добавляются *библиометрические* показатели (число и уровень публикаций, цитируемость и т. д.). Кроме того, в вузах-победителях чаще, чем в остальных вузах, результаты участия студентов в научной работе являются составной частью общей аттестации на успеваемость по профильным дисциплинам.

Благодаря получению вузом господдержки в значительной степени улучшились условия работы аспирантов над диссертациями. Стало больше необходимой научной информации, расширился доступ к лабораторному оборудованию и к компьютерным сетям, повысилась возможность участия в научных конференциях и симпозиумах. Серьёзно продвинулось вперёд решение вопроса об апробации научных разработок.

Обратимся к количественным показателям.

До получения вузом господдержки положительно оценивали состояние науки 50% респондентов, после получения — 80%. Увеличилось количество докладов, выступлений, статей, отчётов по итогам исследований, на треть возросло число патентованных изобретений. Заметно *активизировалась научная работа молодых преподавателей*, среди которых планируют написание докторской диссертации 45% (среди преподавателей остальных вузов — 25%).

По мнению 40% преподавателей, получение вузом статуса государственного НИУ в значительной степени способствовало привлечению студентов к участию в научной работе и, как следствие, росту числа аспирантов. Увеличилась доля преподавателей — авторов брошюр, монографий, учебников и методических пособий. В вузах, не получивших господдержки, рост активности научной работы за период обследования происходил в среднем в 2 раза медленнее.

Ещё один важный показатель — трудоустройство выпускников. Практически у всех выпускников вузов-победителей имеются высокие шансы трудоустроиться на предприятиях, с которыми вузы тесно контактируют. Потребность в специалистах на рынке труда представители

вуза-победителя, равно как и остальных вузов, определяют прежде всего на основании поступающих в вуз запросов предприятий. Также используется опыт администрации вуза, которая хорошо информирована о потребностях предприятий в специалистах.

Тем не менее лишь половина выпускников вузов-победителей трудоустраивается по специальности. Вторая половина находит другую работу, но с оплатой в 2 раза выше той, которую изначально предлагают предприятия — партнёры вуза-победителя (15–20 тыс. руб. в месяц). Часть выпускников (около 20 %) распределяется в соответствии с квотами госзаказа на подготовку специалистов. Эти показатели заметно выше тех, которые демонстрирует большинство «обычных» вузов. Здесь в течение года после окончания учебного заведения по специальности устраиваются не более четверти выпускников.

Важный критерий, по которому определяются победители, — готовность к инновациям, прежде всего в содержании учебного процесса. В вузах-победителях значительно сильнее действуют организационные факторы и личный научный интерес, которые стимулируют преподавателей к участию в инновационной образовательной программе. Так, 60% опрошенных преподавателей указали, что большинство специализаций в их вузе за последние год-два были переориентированы на современные производственные, в том числе наукоёмкие, технологии. В вузах, не получивших господдержки, наличие такой тенденции отметили 40% опрошенных.

Новые наукоёмкие и инновационные технологии занимают важное место в учебных планах 80% вузов-победителей в мегаполисах и 30% вузов-победителей в регионах, что свидетельствует о значительном отставании регионального профессионального образования в этом направлении¹³.

Однако государственная поддержка не оказала существенного влияния на стабильность преподавательских ка-

¹³ Эффект «столицентризма», как оказалось, сполна присущ и развитию науки. См., например, Латова Н.В., Латов Ю.В. «Столицентризм» как причина социального неравенства в российской системе высшего образования // *Общественные науки и современность*. 2012. № 2, стр. 21–37.

дров. Как до, так и после неё доля преподавателей, намеренных уволиться из вуза, составляет в среднем 10%. В целом по стране основной мотив желания уволиться из вуза, независимо от участия в национальном проекте, — низкая оплата труда, на это указали 90% респондентов. В мегаполисах и регионах мотивация преподавателей, собирающихся оставить работу, несколько различается. В регионах среди причин доминирует низкая зарплата, а в мегаполисах — отсутствие перспектив профессионального роста и ухудшение психологического климата в коллективе.

Государственная поддержка позволила усовершенствовать управление, прежде всего в области организационной структуры, установить более тесную связь с рынком труда, оптимизировать движение ресурсов. Кроме того, почти во всех вузах — участниках конкурса — улучшены условия организации учебного процесса (например, обеспечен бесплатный повсеместный доступ в информационные сети по технологии Wi-Fi), повысилось качество работы комбинатов питания, введён строгий контроль за соблюдением температурного и санитарного режима в учебных и научно-производственных помещениях, службы охраны значительно усилили контрольно-пропускной режим.

Все эксперты отметили кадровую политику вуза-победителя: повышенное внимание к целевой подготовке собственных кадров в аспирантуре и докторантуре, подбор специалистов не по формальным, «документальным» критериям, а по фактическому уровню научной квалификации. После победы в конкурсе многие преподаватели и научные сотрудники вуза были рекомендованы в качестве экспертов в различные комиссии государственных органов, учреждений и производственных предприятий, стали активнее выступать в СМИ, участвовать в общественных движениях.

Административные работники, которые хорошо осведомлены о научно-практической и «предпринимательской» деятельности вузов, отмечают рост у вуза-победителя числа заказов со стороны предприятий и учреждений региона на подготовку специалистов и на выполнение научных проектов, а также рост числа реальных и потенциальных инвесторов в развитие отраслевых факультетов вуза. Чаше других

они указывают на расширение вузом своей деятельности по шефству над средними учебными заведениями в деле профессиональной ориентации школьников.

Повышение качества непрерывного профессионального образования

Система дополнительного и непрерывного профессионального образования (ДПО) призвана предоставить каждому человеку институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получить профессиональную подготовку, которая требуется для его дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста. Эксперты (70–95%) в целом согласны, что на данном этапе следует продолжать начатую работу по: а) формированию общенациональной системы оценки качества образования и образовательных программ; б) созданию условий для обеспечения образовательной мобильности обучающихся; в) разработке программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, построенной на принципах модульности.

По мнению респондентов, не следует забывать и о других мероприятиях, направленных на развитие системы ДПО: о повышении роли общественных институтов в управлении и контроле образования, разработке общественно-корпоративных механизмов аттестации и аккредитации образовательных программ, переходе от управления учреждениями к управлению программами. С целью приведения в правовое поле образовательных практик, которые де-факто имеют место, следует постоянно (при соответствующем контроле государства) расширять перечень организаций, имеющих право на предоставление платных (возмездных) услуг дополнительного и непрерывного профессионального образования. Эти мероприятия, по мнению 60–70% опрошенных, следует реализовать во вторую очередь.

Программой реформирования предусмотрен ряд мер, направленных на повышение качества профессионального образования. Так, мониторинг показал, что устойчиво велика доля тех (65–70%), кто считает *очень актуальной*

переаттестацию и, при необходимости, повторное лицензирование филиалов учебных заведений, выдающих дипломы государственного образца.

Установление конкурсного порядка финансирования инвестиционных проектов вузов, а также участие в конкурсах негосударственных вузов, имеющих аккредитацию, находят полную поддержку у большинства (63%) руководителей органов управления образованием субъектов РФ и у меньшинства (в среднем 30%) руководителей и преподавателей вузов. Доля противников участия в конкурсах негосударственных вузов не очень велика: среди руководителей вузов — 25%, преподавателей вузов — 19%. Эти данные свидетельствуют о том, что негосударственный (корпоративный, частный) сектор образования у нас пока недостаточно развит, чтобы конкурировать с государственным образованием. Между тем негосударственное образование имеет большой потенциал — оно быстрее осваивает инновационные программы и может работать с теми категориями населения, которые по различным причинам оказываются на обочине социума¹⁴.

Важным элементом реформирования сферы профессионального образования является переход в вузах на *двухуровневую систему: бакалавриат / магистратура*. Большая доля (35–45%) представителей педагогической общественности, имеющей непосредственное отношение к этим преобразованиям, пока не сформировала однозначного мнения. Численность сторонников перехода на двухуровневую систему в вузах среди руководителей органов управления образованием субъектов РФ составляет более 60%, среди руководителей вузов — 35%, преподавателей вузов — 22%. Однако что уже сейчас востребованность бакалавров на рынке труда устойчиво возрастает, а это является серьезным аргументом в пользу перехода к двухуровневой системе подготовки кадров.

Настороженная позиция большинства респондентов в этом вопросе обусловлена неясностью последствий этой структурной реорганизации, что вполне понятно.

¹⁴ Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы. М.: ЦСПиМ, 2010, стр.104–147.

С вопросом качества связано введение *рейтинговой классификации* вузов и университетов. Мониторинг выявил значительную поляризацию взглядов экспертов в отношении рейтингования учебных заведений. Если эту задачу считают давно назревшей почти все руководители органов управления образованием субъектов РФ (97%), то среди ректоров и особенно преподавателей данная новация находит значительно меньшую поддержку (77% и 64%, соответственно). Это, конечно, объяснимо — услуги вузов с более низким рейтингом менее востребованы, что неизбежно отражается на размерах оплаты преподавателей. Вопрос, однако, заключается в том, какой принцип будет положен в систему рейтингования и смогут ли отечественные учебные заведения объективно конкурировать на мировом рынке образовательных услуг. Поставленная Президентом РФ задача вхождения пяти ведущих российских вузов в 100 мировых лидеров пока кажется трудновыполнимой, хотя положительная динамика в этом направлении имеется.

Наконец, в процессе реформирования отечественного образования важная роль должна отводиться *созданию условий для повышения роли общественных институтов в управлении образованием*. Данная тенденция находит поддержку у большинства респондентов (от 60% до 95%), поскольку позволяет ввести, например, в попечительские советы университетов или школ влиятельных и состоятельных персон. Однако такие формы контроля и управления деятельностью, как *управляющий и наблюдательный советы* не пользуются поддержкой большинства респондентов. Лишь 40% «начальников» — руководителей территориальных органов управления образованием — высказываются за такое решение. А в числе представителей остальной части педагогической общечественности, и прежде всего ректоров и директоров, доля сторонников управляющих и наблюдательных советов совсем невысока (до 10%). Эти данные свидетельствуют о высокой степени закрытости нашей системы образования от внешнего влияния и контроля и в первую очередь со стороны общества и потребителей образовательных услуг. Думается, что по мере распространения законов «потребительского общества» на сферу образования закрытость и изолированность от реальной жизни и от рынков труда будут устойчиво снижаться.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ)

В основу проводимых преобразований заложен принцип равнодоступности образования для представителей различных социальных слоёв населения, независимо от места проживания, социального статуса и имущественного положения. По замыслу реформаторов одним из важных факторов выравнивания шансов на получение качественного высшего профессионального образования должен стать единый государственный экзамен (ЕГЭ). Также ЕГЭ должен обеспечить преимущество общего среднего и высшего профессионального образования и снизить уровень коррупции в вузах.

Оценка педагогической общественностью итогов первых нескольких лет применения ЕГЭ неоднозначна, причём *неоднозначность в течение последних пяти лет носит перманентный характер*.

Явных *противников* ЕГЭ в составе педагогической общественности — в среднем 40%, прежде всего среди руководителей и преподавателей вузов, руководителей и учителей школ. Доля *полностью поддерживающих* всеобщее введение ЕГЭ сегодня колеблется от 14% (среди руководителей вузов) до 47% (среди преподавателей вузов). Среди педагогической общественности до 40% составляют те, кто пока не смог занять однозначной позиции. Обобщение позиции высказавшихся за или против ЕГЭ даёт следующую группировку мотиваций:

- а) мотивация *позитивно оценивающих* ЕГЭ: гарантия объективности оценки знаний, широкий доступ к высшему профессиональному образованию, интеграция образовательного пространства страны, снижение коррупции в вузах;
- б) мотивация *негативно оценивающих* ЕГЭ: несовершенство тестов, трудоёмкость и затратность проведения ЕГЭ, длительность обработки результатов, наличие разницы между требованиями вузов и подготовкой учащихся в школе, увеличение коррупции в школе.

На основании анализа данных мониторингов складывается впечатление, что у экспертов *«отторжение» вызывает не сама идея ЕГЭ, а условия и механизм его реализации*. Так, анализ оценки положительного влияния ЕГЭ на *повышение доступности образования в вузах* для выпускников

школ небольших городов и сёл свидетельствует, что эту функцию, по признанию от 50% до 79% представителей педагогической общественности, ЕГЭ в целом выполняет. А доля тех, кто считает, что с введением ЕГЭ *объективность оценки знаний абитуриентов в целом повысилась*, колеблется от 46% (руководители вузов) до 87% (руководители органов управления образованием субъектов РФ). Разумеется, эти показатели весьма далеки от желаемых.

Судя по оценке педагогической общественностью содействия ЕГЭ *усилению преимущества учебных программ выпускных классов школ и вузов*, в этом вопросе нет единства мнений, но и доля высказавших отрицательное мнение невелика — максимум 15% среди руководителей школ. Среди руководителей территориальных органов управления образованием и руководителей школ немало тех (соответственно 67% и 52%), кто считает, что ЕГЭ содействует усилению преимущества учебных программ выпускных классов школ и вузов.

Стоит вспомнить, что, учитывая опыт других стран, изначально планировалось сбалансировать издержки при введении ЕГЭ образовательным кредитованием. В этой связи Министерство образования приступило к разработке механизма и внедрению государственных именных финансовых обязательств (ГИФО). Однако, из-за недостаточной развитости банковского сектора и отсутствия опыта работы с долгосрочными кредитами, попытка оказалась неудачной. Вслед за этим, в 2008–2010 гг. несколько частных банков в имиджевом режиме объявили о начале программы льготного потребительского кредита на образовательные нужды. Но опять-таки, в отсутствие государственных гарантий и высокого риска невозврата кредитов программы были свёрнуты.

Сегодня самой приемлемой формой повышения доступности высшего профессионального образования и компенсации негативных последствий ЕГЭ специалисты считают *создание системы государственных возвратных субсидий на образование*¹⁵. Среди респондентов такую форму кре-

¹⁵ Диденко Д.В. Международный опыт применения финансовых инструментов для развития системы образования // Деньги и кредит. 2014. № 4, стр. 67–73.

дитования поддерживают менее половины опрошенных. В этом, на наш взгляд, проявляется серьёзное недоверие к отечественным финансовым институтам.

Дополнить ЕГЭ могло бы *целевое направление на обучение в вузы* молодёжи из малых городов и сёл. Тем не менее опять проявляется скептицизм значительной части опрошенных (55–70%), которые считают, что это неэффективная мера, поскольку после окончания вуза в регионы, направившие выпускников на учёбу, возвращаются не более 40% «целевиков». Очевидно, что это связано с отсутствием юридически правомочной правовой базы, регламентирующей обязательства и ответственность сторон — работодателей и будущих специалистов, направленных предприятием или учреждением на учёбу в вуз.

Мнения родителей учащихся о реформах

Родители наиболее заинтересованы в эффективном функционировании системы образования и его развитии. Они являются главными потребителями услуг системы образования, и поэтому учёт их позиции при выработке государственной образовательной политики очень важен.

Большинство родителей, чьи дети обучаются в различных образовательных учреждениях, в целом положительно оценивают состояние и работу этих учреждений. В то же время имеется много нареканий в отношении качества работы дошкольных детских учреждений, ещё больше претензий к состоянию и работе общеобразовательных школ и начальных профессиональных образовательных учреждений. По этой ли причине, или на основании интуитивного ощущения назревших проблем, целесообразность безотлагательного реформирования российской системы образования для респондентов — факт осознанный и большинством приветствуется. Среди опрошенных родителей считают в целом целесообразным реформировать различные уровни образования — 61–87%, а по поводу общего и начального профессионального образования треть родителей придерживаются мнения, что данные учреждения нуждаются в существенном реформировании.

Однако в сути реформ население почти не разбирается. Примерно треть родителей «знают», что такое ЕГЭ, а об остальных мероприятиях они «что-то читали, видели или слышали» в СМИ. Это не мешает им высказать личное мнение по многим мероприятиям, непосредственно затрагивающим их интересы. Так, среди родителей считают целесообразным реформировать общее образование — 87%, высшее профессиональное образование — 64%. К возможности для учащихся школ выбирать из нескольких «учебных траекторий» почти 70% родителей относятся положительно. Выбор учащимися учебной программы по интересам родители считают целесообразным ввести начиная с 7–8-го класса.

Со вступлением в жизнь нового поколения, выросшего в условиях становления рыночных общественных отношений, у большинства населения сформировалось толерантное отношение к образовательным и воспитательным учреждениям негосударственной формы собственности. Тем не менее в настоящее время предпочтение отдаётся государственным образовательным учреждениям, поскольку качество работы в них общественное мнение оценивает выше, чем в негосударственных.

Кроме того, 70–90% родителей считают, что образовательные и воспитательные учреждения страны несут или полную, или «определённую» ответственность за качество предоставляемых населению услуг, и поэтому поддерживают идею принятия соответствующего закона.

Около 80% родителей высказываются за меры по усилению надзора и контроля за качеством образования, независимо от формы собственности образовательных учреждений. По их мнению, усиленный государственный контроль деятельности этих учреждений необходим прежде всего *в дошкольных воспитательных учреждениях* — качество питания, соблюдение гигиены, уровень подготовки персонала, организация работы по развитию детей, а не просто времяпрепровождение, подготовка к школе. *В общеобразовательных школах необходимо контролировать* состояние здоровья учеников (питание, гигиена), характер расходования финансов, уровень материально-технической оснащённости; *в начальных и средних профессиональных образова-*

тельных учреждениях особое беспокойство родителей вызывает качество образования; *в высших профессиональных учреждениях родители озабочены* отсутствием связи между содержанием учёбы и востребованностью получаемой специальности на рынке труда.

Неоднозначным является отношение большинства родителей ко всеобщему введению единого государственного экзамена, особенно в связи с вопросом, повысилась ли с введением ЕГЭ доступность образования в вузах для выпускников школ небольших городов и сёл. Лишь 26% родителей считают, что повысилась, а 44% не имеют по этому вопросу конкретной позиции. Аналогично, 40% опрошенных родителей затруднились сказать, повысилась ли с введением единого экзамена *объективность оценки знаний выпускников школ* и лишь четверть (25%) считает, что повысилась. Заметим, что среди руководителей образования регионального уровня этот показатель составляет более 80%, что демонстрирует оторванность руководителей образования от его массового потребителя.

Показательное совпадение мнений организаторов образования, педагогов и родителей выявилось по поводу необходимости снижения учебно-классной и домашней учебной нагрузки на учащихся учреждений общего образования. Почти все опрошенные эксперты (более 90%) так же, как и родители, считают целесообразным уменьшение количества классно-урочных занятий во всех классах в среднем на 20%. Озабоченные школьной нагрузкой на детей, родители имеют веские основания для беспокойства. По нашим расчётам, произведённым на основании данных мониторинга с привлечением сведений государственной статистики, 14% детей, посещающих дошкольное воспитательное, общее образовательное или профессиональные образовательные учреждения (всех уровней), имеют хронические заболевания, и ещё 7% детей обладают слабым здоровьем. Т.е. в целом 21%, или же 7 млн. детей и подростков, длительно болеют, из них 4,5 млн. имеют хронические заболевания.

Очевидно, что решение этой проблемы заключается в сокращении обязательных для посещения классно-урочных занятий, проведении большего времени в активной деятель-

ности на свежем воздухе, в практическом изучении основ здорового образа жизни и его всяческом поощрении со стороны администрации учебных заведений.

О платности образования

Важным источником инвестирования образования являются *средства населения* — как в форме налоговых отчислений, так и в форме индивидуальной оплаты образовательных услуг. Большая часть родителей признаёт правомерность платности образовательных услуг, прежде всего в сфере высшего профессионального, среднего специального и дополнительного образования, однако и здесь родители высказали предпочтение смешанной форме — и платного, и бесплатного оказания образовательных услуг. За бесплатность обучения детей выступают прежде всего те родители, у которых дети учатся на нижних ступенях профессионального образования. Это связано с тем, что уровень дохода этой группы родителей низкий: среднедушевой доход на одного человека в семье, по данным мониторинга, в среднем по стране по состоянию на декабрь 2012 года составил 4371 руб.; у родителей, дети которых учатся в колледже, училище, лицее — 2940 руб., т. е. на 35% меньше.

Согласно законодательству, школы вправе оказывать *платные дополнительные образовательные услуги* на договорной основе. Такую практику считают оправданной 52% родителей. По их мнению, это соответствует принципам рыночных отношений. Другая половина родителей, вне зависимости от типа поселения, считают, что платность образовательных услуг в школе нарушает принцип общедоступности и бесплатности образования. Также поровну разделились мнения относительно оплаты дополнительных занятий по дисциплинам, включённым в учебные планы. Как оказалось, услугами *репетиторов* готовы при необходимости пользоваться до 80% родителей, а оплачивать — менее 50%. Однако, если речь заходит о дополнительных дисциплинах и специальных знаниях, которые не включены в учебные планы, то здесь готовность оплаты превышает 80%. Доход, полученный от оказания дополнительных об-

разовательных услуг в школе, должен быть зачислен в бюджет школы и использован для дополнительной зарплаты учителям и других нужд школы — так считают 65% родителей.

Возражения части родителей против платности образовательных услуг не согласуются с их реальным поведением — в настоящее время в общеобразовательных учреждениях велик перечень различных выплат, вносимых родителями. Средняя сумма прямых и косвенных (необязательных) «официальных» денежных расходов родителей в школе, приходящихся на одну семью в год, по оценкам мониторинга составляет 4503 руб. Из них доля «косвенных» расходов (ремонт школы, приобретение пособий, на праздники, на подарки, на охрану, в фонд класса) — в среднем 30%. Исследование показало, что *среднегодовая сумма официальных взносов в школе в расчёте на одну семью составляет величину примерно месячного дохода на одного члена семьи*. Такое положение дел 53% родителей считают приемлемым.

В то же время большинство родителей признают *незаконными* взносы на ремонт школы, класса, для приобретения наглядных пособий, в фонд класса, на подарок учителям, на оплату охраны, но при этом *признают «необходимость» этих выплат*. Путём расчёта и использования данных государственной статистики об общем количестве учащихся дневных общеобразовательных учреждений (около 13 млн. человек) можно установить нижнее (минимальное) значение средств, которые родители ежегодно тратят в школе в рамках «официальных» взносов. Это около 58,5 млн. руб.

Сверх этого, по собственному признанию, 31% родителей учащихся вносили деньги за образовательные услуги, оплату которых они считают несправедливой (незаконной, т.е. взяткой), в том числе 14% — неоднократно. Средняя величина незаконного платежа в образовательных учреждениях за неофициальные образовательные услуги в расчёте на одного родителя, давшего взятку, составляет 6390 руб. По самым скромным подсчётам, суммарная величина разового платежа, который родители выплачивают в воспитательных, общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждениях за оказание неофициальных образо-

вательных услуг, сопоставима с размерами «официальных» добровольно-принудительных взносов и также превышает 50 млн. руб. За год, в случае повторяемости этих незаконных платежей, величина может оказаться вдвое больше.

Особенности трансформационной экономики России периода последних двух десятилетий, её динамичность, высокая степень непредсказуемости и рисков имеют особое значение для реформ, которые проводятся с учётом международного опыта и при участии международных организаций. Это имеет самое непосредственное отношение и к образованию. Принимаемая Россией «иностранная помощь»¹⁶ по реконструкции образовательной системы в виде различных займов и инвестиций, а также за счёт разнообразных инновационных программ, исследовательских проектов и научных публикаций имеет двойное значение. С одной стороны, предлагаются конкретные, апробированные ранее в других странах решения по созданию конкурентоспособной образовательной системы (не стоит путать с конкурентной средой, становление которой если идёт, то крайне медленно, и которая зависит исключительно от нас самих). С другой стороны, российская специфика оказалась настолько серьёзным препятствием для реализации западных проектов, в том числе по модернизации образования и науки, что многие из них были аннулированы на начальных стадиях или «свёрнуты» гораздо раньше, чем ожидали их заказчики и исполнители. В качестве примера можно назвать российские программы Евросоюза (TACIS, Tempus-TACIS), Фонда Сороса, ряд проектов Всемирного банка, включая проект «Коммерциализация российской науки и технологий в конкурентной среде»¹⁷.

Тем не менее государственная политика по реформированию российского образования предусматривает ряд

¹⁶ Начиная с 1992 года Всемирный банк поддержал около 70 экономических и социальных проектов в России на общую сумму свыше \$14 млрд. В настоящее время (2015 г.) продолжают 12 проектов на общую сумму \$947 млн.

¹⁷ Оригинальное название проекта «Russia — Science and Technology Commercialization Project» (2004).

принципиальных, новаторских мер, которые должны способствовать повороту всех институтов образования к требованиям российской экономики и долгосрочным интересам российского общества. Официально принятые приоритеты модернизации российского образования определены как *качество, доступность и эффективность*. Это означает в первую очередь развитие современной системы непрерывного образования и значительное увеличение внебюджетной составляющей её различных уровней.

В частности, как уже отмечалось, основной задачей признано достижение мировых стандартов в применении современных образовательных технологий, «смягчение» барьеров между уровнями образования, учебными программами, выход на международные рынки.

Понятно, что решение этих задач возможно только при использовании международного опыта. В подтверждение этого постепенно приходит мода на иностранных профессоров и преподавателей в университетах и частных учебных заведениях, создаются и получают особую поддержку международные команды исследователей, число читаемых на английском языке курсов устойчиво возрастает. Особое внимание уделяется качеству, доступности образования, децентрализации управления и повышению уровня самостоятельности (автономии) высших учебных заведений. Постепенно создаются условия для территориальной и академической мобильности преподавателей, профессоров и учащейся молодёжи не только в едином образовательном пространстве страны, но и за её пределами.

Большее значение придаётся развитию негосударственного, частного сектора образования.

Реализация названных направлений предполагает создание независимой общественно-государственной системы оценки качества образования, которая сможет обеспечить переход от одних образовательных программ к другим и постепенно ликвидировать барьеры, препятствующие переходу учащихся любого возраста и социально-экономического положения с одного уровня на другой. Важной мерой также станет включение работодателей в разработку образовательной политики, стандартов качества профессионального образования.

В то же время нельзя не отметить трудности, с которыми сталкиваются реформы.

Данные мониторинга свидетельствуют, что далеко не все запланированные мероприятия удаётся реализовать до конца. Причины неудач во многом объясняются отсутствием заинтересованности в модернизации образования со стороны различных общественных сил, непониманием или незнанием ими ожидаемых преимуществ и выгод, которые принесут, при надлежащем исполнении, реформы. Как следствие — недостаточная поддержка преобразований региональных властей. Исключение составляют лишь «высшие командиры» и руководители, которые в силу своего положения достаточно хорошо мотивированы на реформы.

Так, мнение руководителей образования регионального уровня, которые по своему статусу наиболее близки к Министерству образования, за последние годы сильно изменилось в направлении поддержки реформ. Если в 2000-е годы лишь половина опрошенных положительно высказывалась о реформах, то сегодня каждые девять из десяти (90%) респондентов реформы поддерживают. Возможно, это результат последовательной разъяснительной работы Министерства, а возможно, и результат ротаций руководящих кадров. Состояние *настороженного выжидания*, характерное для большинства руководителей на начальной стадии реформ (2005 г.), к 2012 году сменилось почти *полной поддержкой* приоритетных направлений модернизации.

Существенно иное отношение демонстрируют руководители более низкого звена и те, кто «трудится на земле». Лишь 70–75% опрошенных руководителей районного и муниципального уровня и директоров «в целом» поддерживают преобразования. Самое интересное заключается в том, что на низовом уровне за *последние годы произошло снижение доли сторонников реформ*: среди руководителей вузов — с 86% до 67%, среди преподавателей вузов — с 77% до 58%. Примерно такие же показатели по средней школе.

Данное положение можно отчасти объяснить низкой информированностью «сомневающихся» о конечных задачах модернизации и, главное, ожидаемых положительных результатах. Оказалось, что за 2009–2012 годы доля *информированных в деталях* о мероприятиях модернизации

значительно уменьшилась во всех группах педагогической общественности. Этот показатель среди руководителей вузов и руководителей средних школ составляет примерно треть, а среди профессоров, преподавателей вузов и учителей средних школ не достигает и 10%.

Очень велика (до 50–60%) доля респондентов считающих, что *для эффективной реализации соответствующих реформ сегодня в России ещё нет ни экономических, ни финансовых, ни кадровых предпосылок*. Это, опять-таки, характерно и для вузов, и для школы. Интересно, что ряд преобразований, непосредственно затрагивающих интересы вузовской и школьной педагогической общественности (например, ЕГЭ, введение профильного обучения в школе и др.), оцениваются представителями этих двух групп с диаметрально противоположных позиций, что является объективным следствием столкновения интересов.

Низкая результативность проводимых мероприятий объясняется, как минимум, следующими существенными факторами.

Во-первых, это отсутствие или ошибочная социально-экономическая оценка эффективности образования, прежде всего в его отношениях с рынком труда. Система образования остаётся верной только себе и не хочет ориентироваться на других игроков. Воспроизводя саму себя, а точнее, отдельные свои институты, она выстраивает между ними отношения с минимальной ориентацией на конечную цель — подготовку учащихся к активной экономической деятельности. В качестве подтверждения — единый государственный экзамен, который обеспечивает новый, возможно, более справедливый с точки зрения доступности высшего образования порядок взаимоотношений школы и вузов, но с последующим трудоустройством никак не связан.

Во-вторых, это межведомственная рассогласованность и неправильный выбор приоритетов руководителями реформ в образовании. Причина здесь заключается в слабых управленческих решениях, неумении или невозможности увидеть решение проблемы, выходящее за пределы компетенций того или иного ведомства. Пример — далёкая от совершенства система учёта эффективности деятельности высших учебных заведений, которые вступили в борьбу за

вхождение в сотню мировых университетов-лидеров. Используемые в настоящее время индикаторы в системе высшего профессионального образования РФ (утверждённые Минобрнауки России)¹⁸ и в основных мировых рейтингах — THE, QS, ARWU — совпадают далеко не во всём. Пять из семи основных показателей результативности в той или иной степени сопоставимы с индикаторами хотя бы одного, но не всех ведущих международных рейтингов, причём ни в одном из международных рейтингов не используются все индикаторы, которые изначально отбирались для оценки деятельности российских университетов.

Третья причина, которая имеет не рациональное, а скорее метафизическое происхождение, это непрекращающиеся поиски и споры о соотношении общего и специального (если использовать принятую терминологию) образования. Идеал советской педагогики — «всесторонне развития личность» — так и остаётся идеалом в условиях жёсткой рыночной конкуренции как предприятий, так и самих работников. Разрешение этой дихотомии осложняется справедливыми призывами к повышению уровня гражданской образованности населения. Однако, возможно, именно в этом — обучении гражданскому участию и поведению — кроется «секрет» успешности проводимых в образовании реформ.

¹⁸ Методика расчёта показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования от 3 апреля 2014 г. №АК-39/05вн. // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/4082> (25.09.2015).

РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН МИРА¹

XX век стал периодом наиболее широкого распространения русского языка. В 1915 году им владело в мире оценочно 140 миллионов человек, в основном подданных Российской империи, общее население которой (вместе с Польшей и Финляндией) составляло на 1 января 1915 года 182 миллиона человек². По числу своих подданных Россия занимала первое место в мире среди т.н. цивилизованных стран, а *русский язык в тот момент истории по показателю своей распространенности был одним уровне с английским* и, возможно, даже несколько опережал его³.

К исходу XX века (1990 году) число владевших русским языком достигло **312 миллионов** человек, что стало его **наивысшим показателем**⁴. Этому способствовали прежде всего социально-экономические и научно-технические дости-

¹ Автор: Александр Леонардович Арефьев, зам. директора Центра социологических исследований Минобрнауки России, к.и.н. Статья подготовлена на основе результатов мониторингов функционирования русского языка в мире, проводившихся в 2004 году по поручению МИДа России и в 2011-2012 годах — по поручению Минобрнауки России, а также дополнительной статистической информации, собранной в 2015 году по заказу Международной организации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Использовались данные переписей населения, национальных министерств образования, сведения Российских центров науки и культуры за рубежом, экспертные оценки руководителей и представителей национальных ассоциаций МАПРЯЛ почти из 100 стран.

² Статистический ежегодник России. 1915 г. (год двенадцатый) / Центральный статистический комитет М.В.Д. Петроград, 1916, стр. 58.

³ Население США в 2010 году насчитывало 93 млн. чел., Великобритании — 43,4 млн. чел. и еще примерно около 5 млн. англоговорящих жителей насчитывалось в британских колониях. Население Китая (использовавшее различные диалекты и языки) насчитывало 400 млн. чел., Индии (также многоязыковой по составу) — 284,5 млн. чел. Темпы прироста российского населения являлись высокими (от 3-х до 4,5 млн. чел. в 1907 — в 1913 гг.).

⁴ Данная цифра соотносится и с оценками западных специалистов. Так, по подсчетам американского исследователя Дж. Вебера, в 1990-х годах русским языком владели в различных странах мира 297 миллионов человек — см.: Weber G. Top Language // Language Monthly. 1997. December. N 3, p. 17.

жения Советского Союза. Русский язык являлся одним из ведущих мировых языков, используемых во всех крупнейших международных организациях. Так, после Второй мировой войны он стал одним из рабочих языков ООН (наряду с английским, испанским, китайским, арабским и французским), официальным или рабочим языком в других международных организациях.

Распад СССР и утрата Россией прежнего экономического, технологического и геополитического влияния в мире отразился и на положении русского языка. Стало все более заметно и неуклонно снижаться не только абсолютное число владевших русским, но и их доля в общем населении Земли (см. табл. 1).

Таблица 1

Изменение удельного веса владеющих русским языком в общей численности населения Земли в 1900-2050 годах (оценка и прогноз)

| Годы | Общеплановая численность населения, <i>млн. чел.</i> | Численность населения Российской империи, СССР, РФ, <i>млн. чел.</i> | Доля в общеплановой численности населения, % | Число владевших русским языком, <i>млн. чел.</i> | Доля в общеплановой численности населения, % |
|------|--|--|--|--|--|
| 1900 | 1 650 | 138,0 | 8,4 | 105 | 6,4 |
| 1914 | 1 782 | 182,2 | 10,2 | 140 | 7,9 |
| 1940 | 2 342 | 205,0 | 8,8 | 180 | 7,7 |
| 1980 | 4 434 | 265,0 | 6,0 | 280 | 6,3 |
| 1990 | 5 263 | 286,0 | 5,4 | 312 | 5,9 |
| 2004 | 6 400 | 146,0 | 2,3 | 278 | 4,3 |
| 2010 | 6 916 | 142,7 | 2,1 | 259,8 | 3,8 |
| 2015 | 7 525 | 146,2* | 1,9 | 243 | 3,2 |
| 2025 | 8 034 | 137,0 | 1,7 | 215 | 2,7 |
| 2050 | 9 551 | 120,0 | 1,3 | 130 | 1,4 |

* Включая 2,3 млн. жителей Крыма (по данным Росстата на 01.01.2015 г.).

Если в 1990 году СССР, где русский язык являлся государственным и обязательным для изучения, по численности своего населения (286 млн. чел.) занимал третье место в мире (а входившая в него РСФСР, если брать её отдельно — шестое место), то по состоянию на 2014 год Российская Федерация, по подсчетам Бюро переписей населения (США), находилась на 9 месте (см. табл. 2).

Таблица 2

Крупнейшие страны мира по численности населения в 1990 и в 2014 годах⁵

| 1990 год | | | 2014 год | | |
|--------------------|----------------------------------|---|--------------------|----------------------------------|---|
| Страны | Численность населения, млн. чел. | Доля в общемировой численности населения, % | Страны | Численность населения, млн. чел. | Доля в общемировой численности населения, % |
| 1. Китай | 1 148,4 | 21,7 | 1. Китай | 1 364,1 | 18,8 |
| 2. Индия | 838,2 | 15,8 | 2. Индия | 1 296,23 | 17,9 |
| 3. СССР (РСФСР) | 286,7 (147,0) | 5,4 (2,8) | 3. США | 317,7 | 4,4 |
| 4. США | 249,6 | 4,7 | 4. Индонезия | 251,5 | 3,5 |
| 5. Индонезия | 181,8 | 3,4 | 5. Бразилия | 202,8 | 2,8 |
| 6. Бразилия | 151,2 | 2,9 | 6. Пакистан | 194,0 | 2,7 |
| 7. Япония | 123,4 | 2,3 | 7. Нигерия | 177,5 | 2,5 |
| 8. Пакистан | 118,8 | 2,2 | 8. Бангладеш | 158,5 | 2,2 |
| 9. Бангладеш | 112,2 | 2,1 | 9. Россия | 143,7 | 2,0 |
| 10. Нигерия | 96,7 | 1,8 | 10. Япония | 127,1 | 1,8 |
| Другие страны мира | 1 987,7 | 37,5 | Другие страны мира | 4 233,1 | 58,5 |
| Все страны мира | 5 294,0 | 100,0 | Все страны мира | 7 238,2 | 100,0 |

⁵ Составлено по: US. Census Bureau. International Programs // www.prb.org

По последнему демографическому прогнозу ООН, в 2025 году население России составит 136,9 млн. человек (в том числе русских по национальности останется не более 106 млн. чел.), а к 2050 году число жителей России сократится до 120 миллионов человек, из которых русских по национальности будет оценочно 91 миллион человек.⁶

О неуклонном уменьшении числа русских в Российской Федерации свидетельствует и Федеральная служба государственной статистики (Росстат). По данным прошедшей в 2010 году всероссийской переписи населения, численность указавших свою национальную принадлежность как русские составила 111,02 млн. человек, что почти на 5 миллионов меньше, чем во время предшествующей переписи населения 2002 года, и на 9 млн. меньше, чем во время переписи 1989 года по РСФСР (119,9 млн. чел.).

Наиболее заметно численность этнических русских как основных носителей русского языка и культуры уменьшилась за 20 лет в бывших советских национальных республиках — почти вдвое (с 25,3 млн. чел. в 1989 году до 14,9 млн. чел. в 2010 году). Причины этого сокращения — не только убыль вследствие естественной смертности и миграции, но также и в результате утраты национальной идентичности в силу необходимости самореализации в новой этнокультурной среде. Самым значительным (в абсолютных цифрах) это сокращение было на Украине (с 11,4 млн. чел. в 1989 г. до 7,4 млн. чел. в 2010 г.), Казахстане (с 6,2 млн. чел. до 3,8 млн. чел.) и Узбекистане (с 1,7 млн. чел. до 0,7 млн. чел.). В три раза уменьшилось число русских в Азербайджане, Грузии и Туркмении, в 5 раз — в Армении, в 10 раз — в Таджикистане. В странах вне СНГ и Балтии численность этнических русских составляет оценочно 3,2 миллиона человек, в том числе около одного миллиона — в США (в ходе национальной переписи 2000 года русский назвали своим родным языком 730 тысяч американцев), свыше 350 тысяч — в Германии (подавляющее большинство эмигрантов из России и СССР в эту страну — лица немецкой национальности) и т.д. Суммарное же число русских в мире в 2010 году составляло 129 млн. человек, свыше 4/5 из которых проживали на территории РФ (см. рис. 1).

⁶ См.: World Population Prospects. The 2012 Revision. Highlights and Advanced Tables. N.Y., 2013, p. 59.

Рисунок 1

Распределение русских по национальности в мире в 2010 году, %



За период между последним всемирным раундом переписей населения в 2009-2012 годах и переписями населения 1989-1992 годов, ходе которых задавались вопросы о гражданстве, национальности, владении языками и родным языком, значительно сократилось число тех, для кого русский язык является родным: со 164,6 миллионов человек до 146,9 миллионов человек, т.е. почти на 18 миллионов человек, в том числе в самой Российской Федерации — на 7,5 миллиона человек⁷ (см. табл. 3).

Обращает на себя внимание, что 9/10 владеющих русским языком сосредоточены в пределах границ бывшего СССР.

Общее число владевших русским языком в 2010 году составило, по нашим подсчетам, около 260 миллионов человек. Это на 52 миллиона меньше, чем в 1990 году и на 18 миллионов меньше, чем в 2004 году. Причем за период с 2004 по 2010 годы в наибольшей мере уменьшилось число владевших русским языком в странах СНГ (в целом на 9,2 млн. чел., и прежде всего на Украине, в Казахстане и Узбекистане) и в восточноевропейских и балканских странах (на 5,4 млн. чел., и прежде всего в Польше, Болгарии и республиках бывшей Югославии). Уменьшилось число владеющих

⁷ По нашим расчетам, русский язык являлся в РФ родным в 2010 году как для 111 млн. русских по национальности, так и для 31,8% жителей нерусской национальности или 8,8 млн. чел. (именно такой — 31,8%, была доля нерусского населения РСФСР, указавшего в ходе переписи 1989 года в качестве родного языка русский).

Таблица 3

Показатели численности русских по национальности, русскому языку как родному и владевших русским языком в 1990 и в 2010 годах в мире

| Страны/ регионы | Число русских по национальности, <i>млн. чел.</i> | | Русский как родной язык, <i>млн. чел.</i> | | Владели русским языком, <i>млн. чел.</i> | | Доля владевших русским в 2010 году, % |
|------------------------------|--|----------|--|----------|---|----------|---------------------------------------|
| | 1990 год | 2010 год | 1990 год | 2010 год | 1990 год | 2010 год | |
| РСФСР / РФ | 119,9 | 111,0 | 127,3 | 119,8 | 145,0 | 137,5 | 52,9 |
| Республики СССР/СНГ и Балтия | 25,3 | 14,8 | 36,3 | 22,0 | 119,5 | 93,7 | 36,1 |
| Страны вне СНГ и Балтии | 1,3 | 3,2 | 1,0 | 5,0 | 47,5 | 28,6 | 11,0 |
| Итого | 146,5 | 129,0 | 164,6 | 146,8 | 312,0 | 259,8 | 100,0 |

русским и в странах Азии (более чем на полмиллиона человек, в основном вследствие снижения интереса к русскому в Монголии, Японии, Корее), но в то же время этот показатель остался почти неизменным для стран Западной Европы и Северной Америки в основном вследствие продолжающейся эмиграции в эти страны русскоговорящих из России и других бывших советских республик. К концу 2015 года число владеющих русским языком (как родным или как вторым либо хорошо знавших русский в качестве иностранного языка) сократится, по сравнению с 2010 годом, оценочно ещё более чем на полтора десятка миллионов человек (до 243 млн.), а в последующий десятилетний период (2015-2025 годы) «убыль» владеющих русским в мире может достигнуть ещё 27 миллионов человек. Это произойдет прежде всего за счет бывших национальных республик СССР (см. табл. 4).

Таблица 4

**Тенденции изменения численности владеющих русским языком
в различных странах / регионах мира в 1990 — 2025 годах,
миллионов человек (оценка и прогноз)**

| Страны / регионы мира | 1990 год | 2004 год | 2010 год | 2015 год | 2025 год |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Россия | 145,0 | 140,0 | 137,5 | 137,0 | 133,0 |
| СНГ и Балтия | 119,5 | 102,9 | 93,7 | 82,5 | 65,5 |
| Восточная Европа и Балканы | 38,0 | 19,2 | 12,9 | 8,0 | 4,6 |
| Западная Европа | 1,9 | 7,6 | 7,3 | 7,0 | 6,3 |
| Азия | 4,5 | 3,2 | 2,7 | 2,3 | 1,5 |
| Ближний Восток и Северная Африка | 0,6 | 1,5 | 1,3 | 1,0 | 0,5 |
| Африка южнее Са- хары | 0,2 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 |
| Латинская Америка | 1,1 | 0,3 | 0,2 | 0,2 | 0,1 |
| США, Канада, Ав- стралия и Новая Зеландия | 1,2 | 4,1 | 4,1 | 4,0 | 3,8 |
| Итого: | 312,0 | 278,0 | 259,8 | 243,1 | 215,4 |

Судьба русского языка в мире в значительной мере зависит от его позиций на постсоветском пространстве, где он исторически занимал господствующее положение. Накануне распада СССР на русском как основном государственном языке разговаривало более 90% населения, в том числе в самой Российской Федерации русским владели 145 млн. чел. из 147 млн., а в национальных республиках СССР — 119,5 млн. чел. из 139 млн. их жителей. Русский язык в обязательном порядке учил каждый школьник.

Распад СССР как союзного государства и появление на его месте первоначально 15 (а к настоящему времени — 17) независимых государств резко изменил положение русского языка в этом регионе мира. В большинстве бывших советских республик он утратил статус государственного и превратился в иностранный язык или язык национального меньшинства, а также в язык межнационального общения или официальный. Разрушилось и единое образовательное

пространство. Задача его воссоздания на основе русского языка на территории Содружества Независимых Государств, поставленная в конце 1990-х годов, так и не была реализована.

За первые 20 постсоветских лет в странах СНГ и Балтии резко сократилось число основных носителей русского языка, т.е. русских по национальности, и тех, для кого русский язык является родным, ощутимо уменьшилось и число владеющих русским языком, в том числе в самой Российской Федерации (см. табл. 5).

Таблица 5

Показатели численности русских по национальности, русскому языку как родному и владевших русским языком в 1990 и в 2010 годах в бывшем СССР, млн. человек

| Страны/регионы | Число русских по национальности | | Русский как родной язык | | Владели русским языком | |
|--------------------------------|---------------------------------|----------|-------------------------|----------|------------------------|----------|
| | 1990 год | 2010 год | 1990 год | 2010 год | 1990 год | 2010 год |
| РСФСР / РФ | 119,9 | 111,0 | 127,3 | 119,8 | 145,0 | 137,5 |
| Республики СССР / СНГ и Балтия | 25,3 | 14,8 | 36,3 | 22,0 | 119,5 | 93,7 |
| Итого | 145,2 | 125,8 | 163,6 | 141,8 | 264,5 | 231,2 |
| Изменения за 1990-2010 годы | | -19,4 | | -21,8 | | -33,3 |

Причины столь значительного (почти двукратного) сокращения русских по национальности в новых независимых государствах, возникших на окраинах распавшегося Советского Союза — не только убыль вследствие естественной смертности и массовой миграции, но также и в результате утраты национальной идентичности в силу необходимости самореализации в новой этнокультурной среде.

По данным переписей населения, прошедших в 2009-2012 годах, а также экспертных оценок, распределение число владеющих русским языком и русских по национальности в каждой из бывших советских республик выглядело следующим образом (см. табл. 6).

Таблица 6

Показатели владения русским языком населения стран СНГ и Балтии (за 2009-2012 годы), тыс. человек

| Страны | Все население | Русские по национальности | Русский язык родной | Всего владеют русским языком | Степень владения | | |
|---------------|---------------|---------------------------|---------------------|------------------------------|------------------|------------------|------------|
| | | | | | Владеют активно | Владеют пассивно | Не владеют |
| Белоруссия | 9 500 | 851,1 | 8 991,6 | 9 300 | 7 500 | 1 800 | 200 |
| Украина | 45 600 | 7 400 | 12 000 | 36 800 | 27 500 | 9 300 | 8 800 |
| Молдавия | 3 500 | 150 | 250 | 1 700 | 500 | 1 200 | 1 800 |
| Приднестровье | 510 | 150 | 300 | 500 | 450 | 50 | 0 |
| Казахстан | 16 000 | 3 793,8 | 2 500 | 13 500 | 11 500 | 2 000 | 2 500 |
| Киргизия | 5 551 | 381,6 | 400 | 2 700 | 2 000 | 700 | 2 800 |
| Узбекистан | 28 600 | 700 | 900 | 11 800 | 4 000 | 7 800 | 16 800 |
| Таджикистан | 7 565 | 40 | 50 | 2 500 | 900 | 1 600 | 5 100 |
| Туркмения | 5 105 | 140 | 150 | 900 | 600 | 300 | 4 200 |
| Азербайджан | 8 922,4 | 119,3 | 140,0 | 4 900 | 1 600 | 3 300 | 4 000 |
| Армения | 3 585,8 | 7,5 | 10 | 2 100 | 900 | 1 200 | 1 500 |
| Грузия | 4 469,2 | 45,0 | 67,5 | 2 400 | 1 300 | 1 100 | 2 100 |
| Абхазия | 525,1 | 22,1 | 25 | 450 | 350 | 100 | 50 |
| Южная Осетия | 50 | 1,0 | 25 | 50 | 40 | 10 | 0 |
| Латвия | 2 067,9 | 556,4 | 680 | 1 800 | 1 500 | 300 | 300 |
| Литва | 3 053,8 | 174,9 | 180,0 | 1 300 | 600 | 700 | 1 800 |
| Эстония | 1 339,6 | 340,8 | 400 | 1 950 | 450 | 500 | 350 |
| Итого | 145950 | 14 903,5 | 22 069 | 93 650 | 61 690 | 31 960 | 52 300 |

При сохранении существующих тенденций уже в 2020 году общая численность владеющих русским языком в бывших национальных республиках СССР сократится до 75 млн. чел. Причем из стран СНГ в наибольшей мере уменьшится число владевших русским языком на Украине и республиках Средней Азии, особенно в Узбекистане.

Среди расположенных за пределами границ бывшего Советского Союза стран лидерами по числу жителей, владеющих русским языком, являются Польша, Германия и США (см. табл. 7).

Таблица 7

**Страны вне СНГ и Балтии с наибольшим числом населения,
владевшего русским языком в 2010 году**

| Страны | Число владевших русским языком, человек | Общая численность населения, человек | Доля владевших русским языком в составе всего населения, в % |
|-------------|---|--------------------------------------|--|
| 1. Польша | 5 500 000 | 38 501 000 | 14,3 |
| 2. Германия | 5 400 000- | 81 800 000 | 6,7 |
| 3. США | 3 500 000 | 308 745 000 | 1,1 |
| 4. Болгария | 2 000 000 | 7 365 000 | 27,2 |
| 5. Чехия | 2 000 000 | 10 408 000 | 19,2 |
| 6. Сербия | 1 400 000 | 7 121 000 | 19,7 |
| 7. Словакия | 1 300 000 | 5 425 000 | 24,0 |
| 8. Монголия | 1 200 000 | 2 648 000 | 45,3 |
| 9. Израиль | 1 000 000 | 7 580 000 | 13,2 |
| 10. Китай | 700 000 | 1 370 537 000 | 0,05 |

По степени распространенности (общему числу владеющих им как родным, вторым или иностранным) русский язык, занимавший 4-е место в мире в 1990 году (после китайского, английского и испанского), переместился в 2010 году на 6-е место. Его опережали английский (оценочно более 1,5 млрд. чел., владевших им свободно), китайский (1,4 млрд. чел., включая говорящих на диалектах, отличных от нормативного путунхуа), хинди/урду (свыше 600 млн. чел., включая региональные диалекты), испанский (500 млн. чел.), арабский (370 млн. чел.). В 2015 году русский язык также опередили французский (274 млн. говорящих на данном языке), португальский (260 млн. чел.) и бенгали (свыше 255 млн. чел.). Причем, если рост числа владевших португальским языком и бенгали был обусловлен прежде всего демографическими факторами (высокими темпами прироста населения в Бразилии и в португалоговорящих странах Африки, а также в штате Западная Бенгалия и ряде других штатов Индии и в Бангладеш, где преимущественно распространен бенгали), то французский язык с 2010 года укрепил свои позиции как мирового языка благодаря усилиям в области образования:

согласно последнему докладу международной организации «Франкофония», опубликованному в конце 2014 года, французский язык используют сегодня в обучении 125 миллионов человек (из которых 76 млн. человек получают на нем образование, а 49 млн. человек учат его как иностранный язык)⁸. Кроме того, на вхождение в топ-10 мировых языков претендует сегодня и малайский / индонезийский язык⁹, являющийся государственным в Малайзии, Индонезии, Сингапуре, Брунее. Совокупная численность населения этих стран составляет около 290 миллионов человек и малайский / индонезийский язык является там обязательным для изучения в школах. Кроме того, диалекты малайского распространены на Филиппинах и в Южном Таиланде.

По такому ключевому (и более определенному) показателю, как число тех, для кого тот или иной язык является родным, русский, по оценкам зарубежных специалистов, в 2009 году находился на 8 месте в мире (см. табл. 8).

В большинстве бывших советских республик русский язык утратил доминирующий статус. Ныне он провозглашен государственным, помимо России, лишь в Белоруссии (вместе с белорусским). Официальным языком (используемым, наряду с государственным языком, в различных учреждениях) русский признан в Абхазии, Казахстане, Киргизии, Приднестровье¹⁰ и Южной Осетии, языком межнационального общения — в Молдавии, Украине (на практике был языком нацменьшинства, в настоящее время в ряде восточных областей признан региональным языком), Таджикистане, Узбекистане и Туркмении (в последних двух странах русский фактически — иностранным). Является иностранным русским языком и во всех республиках Прибалтики, а также в Азербайджане и Армении (фактически). Из стран дальнего зарубежья русский язык имеет статус регионального или языка национального меньшинства в Польше, Румынии, Хорватии и Финляндии.

⁸ См.: La langue française dans le monde 2014. Paris, 2014, pp. 8-10.

⁹ Индонезийский язык, являющийся родственным малайскому, развивался как его диалект и в первой половине 20 века именовался малайским, однако позднее получил название индонезийского и стал государственным языком Республики Индонезия (ранее — Голландской Ост-Индии).

¹⁰ Фактически выполняет роль государственного языка.

Таблица 8

**Число владеющих мировыми языками как родными
(2009 год)¹¹**

| Страна | Число владеющих языком как родным, млн. человек | Количество стран, в которых язык имеет хождение |
|--------------------------|---|---|
| 1. Китайский | 1 231 | 31 |
| 2. Испанский | 329 | 44 |
| 3. Английский | 328 | 112 |
| 4. Арабский | 221 | 57 |
| 5. Хинди (без диалектов) | 182 | 20 |
| 6. Бенгали | 181 | 10 |
| 7. Португальский | 178 | 37 |
| 8. Русский | 144 | 33 |
| 9. Японский | 122 | 25 |
| 10. Немецкий | 90 | 43 |

Важнейшим инструментом поддержки и распространения того или иного языка безусловно является **система образования** и прежде всего — обучение на соответствующем языке и изучение его как обязательного предмета в рамках школьных и вузовских программ. В Российской империи в 1913/1914 учебном году, согласно данным Министерства народного просвещения, на обучалось на русском языке и его изучали около 9,5 миллиона человек (примерно 94% от общего контингента учащихся) более чем в 145 тысячах различных образовательных учреждениях, преимущественно в т.н. низших (начальных) школах (82% всех обучавшихся)¹². В Советском Союзе в системе школь-

¹¹ Составлено по: Ethnologue: Languages of the World. Sixteenth edition. Dallas, 2009. Online version: <http://www.ethnologue.com/>

¹² Подсчитано по: Статистический ежегодник России. 1915 год, стр. 144 (включая Петроградский учебный округ, Баку, Тифлис и Варшавскую губернию). При этом русскоязычное образование получали примерно 9 млн. чел., а 0,5 млн. чел. учились на национальных языках, в том числе в т.н. нехристианских религиозных школах, но изучали при этом русский язык как учебный предмет.

ного образования доля обучения на национальных языках была значительно выше. Так, в 1990/1991 учебном году на русском языке в школах училось в общей сложности 28,3 миллиона человек или 64,6% всех детей, в том числе в РСФСР на русском языке учились 95,6% всех школьников (19,1 млн. из 20,0 млн. чел.), а в национальных республиках в общей сложности — 38,6% (9,2 млн. из 23,9 млн. чел.). Кроме того, 11 миллионов школьников этих республик изучали русский язык как учебный предмет. В системе среднего профессионального и высшего образования обучались на русском языке, а также изучали его как учебный предмет еще 14,5 миллионов студентов. За пределами границ Советского Союза русский язык в школах и вузах изучали 20 миллионов человек (в основном в социалистических странах Восточной Европы, где он изучался преимущественно как первый иностранный язык, в том числе в 7 миллионов — в Польше, 3 миллиона — в ГДР, 2,5 миллиона — в Чехословакии). В общей сложности в 1990 году на русском языке в мире получали образование (в основном школьное) и учили его почти 75 миллионов человек. Этот показатель стал вершиной использования русского языка в национальных системах образования.

Вне академического сектора, на многочисленных курсах русского языка при советских обществах дружбы в конце 1980-х годов русский язык учили 600 тысяч человек (это число также являлось рекордным).

После распада СССР русский язык начал стремительно вытесняться из национальных систем образования (см. табл. 9). *Особенно значительными потери в показателях русскоязычного образования и изучения русского языка в мире отмечались в период 1990-2004 годах, после чего данный процесс несколько замедлился.* В самой Российской Федерации число обучавшихся на русском языке за последнюю четверть века сократилось более чем на 4 миллиона человек. Это произошло вследствие почти двукратного уменьшения контингента школьников, однако было частично «компенсировано» почти трехкратным увеличением студенчества в вузах.

Таблица 9

Изменение численности обучавшихся на русском языке и изучавших русский язык в школах, учреждениях среднего профессионального образования и вузах в 1990/1991-2014/2015 учебных годах в различных регионах мира, млн. человек

| Страны / Годы | 1990/1991 | 2004/2005 | 2010/2011 | 2014/2015 | Изменения за 1990/1991 — 2014/2015 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------------------------|
| РСФСР / РФ | 26,3 | 27,3 | 23,8 | 21,9 | -4,4 |
| Национальные республики СССР / Страны СНГ и Балтии | 28,3 | 21,9 | 14,3 | 12,4 | -15,9 |
| Страны Европы, Азии, Африки, Америки | 20,0 | 2,0 | 1,5 | 1,1 | -18,9 |
| Итого | 74,6 | 51,2 | 39,6 | 34,8 | -39,2 |

Однако проблемы с русским языком в России имеют не только количественное, но и качественное измерение. Дело в том, что и российские школьники, и студенты, все хуже говорят по-русски и с каждым годом им все труднее грамотно выражать свои мысли. Тормозом в овладении молодежью русским литературным языком стал Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Учителя уже с 5-го класса ориентируют детей на выбор вариантов ответов на экзамене, а не владение русской речью. Диктанты пишутся плохо. ЕГЭ по русской литературе вообще что-то странное (хотя ее сдают только те, кто идут на филологические факультеты). В 2014 году минимальный порог баллов по русскому языку, необходимый для получения аттестата о завершении среднего общего образования, был снижен с 36 до 24 баллов, поскольку немало школьников могли остаться вообще без этого документа.

В российских школах появляются все больше детей трудовых мигрантов, почти не владеющих русским. В 2010/2011 учебном году их было более 110 тысяч человек,

в основном в школах Москвы, Санкт-Петербурга и Московской области. Школьным учителям приходится осваивать методику преподавания русского как иностранного, это усложняет учебный процесс. В национальных республиках РФ, имеющих право осуществлять обучение на национальных языках, происходит сокращение часов, отводимых на русский язык, в пользу изучения титульных языков. Есть и другие серьезные проблемы.

Активный процесс вытеснения русского языка как средства обучения наблюдается в странах СНГ и Балтии. В 1990/1991 учебном году в национальных республиках СССР на русском языке получали образование 38,6% школьников (9,2 млн. из 23,9 млн. чел.). Кроме того, 11 миллионов учащихся общеобразовательных учреждений этих республик изучали русский язык как учебный предмет. В системе среднего профессионального и высшего образования обучались на русском языке, а также изучали его как учебный предмет еще 14,5 миллионов студентов.

За последние 25 лет число школьников, обучавшихся на русском языке во всех бывших советских республиках, сократилось на 6,5 миллиона человек, количество русскоязычных учебных заведений и билингвальных, где использовался русский язык, сократилось на 11,2 тысячи (см. табл. 10).

Причем интересно, что за первое десятилетие независимого развития, когда русскоязычные школы сокращались наиболее интенсивно (их стало меньше в 1,7 раза или на 7,5 тысяч), количество общеобразовательных билингвальных учебных заведений в большинстве бывших национальных республик СССР даже несколько выросло. Это было связано с методом сокращения начальных и средних школ с преподаванием на русском языке: в качестве первого шага в них вводилось преподавание ряда предметов на государственном языке и учебное заведение становилось двуязычным, затем всех русскоязычных учащихся сводили в классы с обучением на русском языке (при этом прием в начальные классы с обучением на русском языке прекращался) и школа в течение нескольких лет преобразовывалась в моноязычную (с преподаванием на государственном языке). Русский же язык начинал преподаваться факультативно, а русская литература переводилась в раздел иностранной и изучалась уже

Таблица 10

Динамика русскоязычного школьного образования в странах СНГ и Балтии за период с 1990/1991 по 2014/2015 учебные годы

| Показатели русскоязычного школьного образования | 1990/91 учебный год | 2000/01 учебный год | 2010/11 учебный год | 2014/15 учебный год | Изменения за 1990/91 2014/15 гг. |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------------------|
| Число обучающихся на русском языке, <i>тысяч человек</i> | 9 186,4 | 5 607,1 | 3 034,0 | 2 834,9 | -6 351,5 |
| Количество русскоязычных начальных и средних школ, гимназий, лицеев | 13 132 | 7 645 | 5 015 | 4 236 | -8 896 |
| Количество билингвальных начальных и средних школ, гимназий, лицеев (с классами/параллелями на русском языке) | 5 378 | 5 645 | 3 849 | 3 082 | -2 296 |

в переводе на национальный (государственный) язык. В странах Балтии в настоящее время взят курс на увеличение до 60% предметов, преподаваемых на государственном языке, в старших классах русскоязычных школ, поэтому они фактически становятся двуязычными.

Наиболее масштабным стало сокращение школ с обучением на русском языке, а также и школ с русскоязычными классами на Украине: за последние 25 лет их общее количество уменьшилось в 5 раз: с 5 455 до 1 111 (из которых 565 являются сегодня школами с обучением на русском языке и 546 — школами с русскоязычными классами). Значительным было сокращение русскоязычных школ и в Казахстане: с 1990/1991 по 2014/2015 учебных годы их стало меньше почти в 3 раза (с 5 861 до 1 909), в Узбекистане (сократилось на 1 177 школ), Грузии (на 433 школы), Белоруссии (на 286 школ, в основном вследствие демографиче-

ских тенденций, а также укрупнения общеобразовательных учреждений), Молдавии (на 263 школы), Таджикистане (на 219 школ), Литве (на 136 школ), Армении (на 130 школ). Соответственно сократилось и число обучавшихся на русском языке школьников (на 3,2 млн. чел. на Украине, на 1,4 млн. чел. в — Казахстане, на 436 тыс. чел. — в Узбекистане, на 409 тыс. — в Белоруссии, на 192 тыс. — в Грузии, на 169 тыс. — в Молдавии, на 161 тыс. — в Азербайджане, на 117 тыс. — в Латвии и т.д.). Единственная страна СНГ и Балтии, в которой количество русскоязычных школ и их учащихся за последние 25 лет несколько увеличилось — Киргизия (+ 24 школы, + 31,1 тыс. учащихся). Одновременно следует указать, что в период с 2010/2011 по 2014/2015 учебные годы и в ряде других стран СНГ начался некоторый прирост количества русскоязычных школ и школ с русскоязычными классами (составивший от нескольких учебных заведений до нескольких десятков) и числа их учащихся, а именно в Белоруссии, Армении, Грузии, Таджикистане и Туркмении.

Парадоксально, но от половины до 4/5 контингента учащихся русскоязычных школ в бывших советских республиках (и прежде всего среднеазиатских и закавказских) составляют сегодня дети из коренных национальностей. Причина — в целом более высокое, чем в национальных школах, качество обучения, сохранившееся еще с советских времен. В странах Балтии национальный состав школ с обучением на русском языке иной: детей коренных национальностей в них не более 5-10%.

Странами-лидерами по численности школьников, получающих образование на русском языке в СНГ в 2014/2015 учебном году являлись Казахстан (805 тыс. чел.), Белоруссия (795, 3 тыс. чел.) и Украина (347,3 тыс. чел.)¹³.

В системе среднего и высшего профессионального образования бывших советских республик сокращение русскоязычного сектора было не столь значительно, как в школах, особенно в последние 10 лет (см. табл. 11).

¹³ Без учета данных по самопровозглашенным Донецкой и Луганской народным республикам, число русскоязычных школьников в которых в 2014/2015 учебном году составляло оценочно 150 тыс. человек.

Таблица 11

Тенденции изменения русскоязычного среднего и высшего профессионального образования в странах СНГ и Балтии в 2004/2005 — 2014/2015 учебных годах

| Показатели русскоязычного среднего и высшего образования / Годы | 2004/ 2005 | 2010/ 2011 | 2014/ 2015 | Изменения за 10 лет |
|---|---------------|---------------|---------------|------------------------|
| Количество профессионально-технических училищ и колледжей с русским языком обучения | 1 390 | 1 117 | 1 099 | -291 |
| Число студентов, обучавшихся на русском языке, <i>тысяч человек</i> | 697,3 | 584,7 | 558,4 | -138,9 |
| Количество вузов с русским языком обучения | 578 | 502 | 427 | -176 |
| Число студентов, обучавшихся на русском языке, <i>тысяч человек</i> | 1 443,1 | 1 230,0 | 987,3 | -455,8 |

Самые большие ограничения на использование русского языка в профессионально-технических училищах, профессиональных колледжах и т.д. и в высшей школе имели место в Литве, Латвии, Туркмении, Азербайджане, Армении и Грузии. В ряде этих стран вообще нет профессиональной подготовки на русском языке либо она очень незначительна. Резко сократилось в последние годы число обучающихся на русском в системе среднего профессионально технического и высшего образования Эстонии (с 12,5 тыс. чел. в 2010/2011 году до 5,0 тыс. чел. в 2014/2015 году). Наиболее широко русский язык по-прежнему используется в вузах и учреждениях СПО в Белоруссии, Казахстане и Киргизии, а также в Приднестровье, Абхазии и Южной Осетии. В основном на русском обучают студентов и в самопровозглашенных Донецкой и Луганской народных республиках.

По абсолютной численности учащихся учреждений СПО и ПТУ, обучающихся на русском, среди стран СНГ сегодня лидируют Казахстан (232,0 тыс. чел.), Белоруссия (190,7 тыс. чел.) и Киргизия (57,3 тыс. чел.), а по числу студентов вузов, обучающихся на русском — те же Белоруссия

(385,5 тыс. чел.), Казахстан (260,0 тыс. чел.) и Киргизия (162,3 тыс. чел.).

В большинстве стран СНГ на русском языке преподают инженерно-технические и медицинские специальности, соответствующая учебная литература — также преимущественно на русском (на государственных языках терминология по данным отраслям знаний разработана слабо). Почти все иностранные студенты, обучающиеся в вузах бывших советских республик (а их в 2014/2015 году насчитывалось свыше 120 тыс. чел.), получают образование также на русском языке (включая страны Балтии, в которых все шире внедряются и англоязычные академические программы). Попытка полного отказа от использования русского языка для обучения иностранных граждан, предпринятая на Украине несколько лет назад, и перевода подготовительных отделений на украинский язык привела к снижению числа иностранных абитуриентов (из Китая и других стран) и вынудило Министерство образования и науки республики отменить данный запрет.

По сравнению с 1990/1991 годом доля школьников, обучавшихся в национальных республиках СССР на русском языке, уменьшилась в 2,5 раза — с 38,6 до 15,0% (в абсолютных цифрах — это 2 834 тыс. учащихся русскоязычных школ и классов от всего школьного контингента стран СНГ и Балтии, составившего 18 959 тыс. человек в 2014/2015 учебном году). В системе среднего профессионального образования бывших советских республик доля обучающихся на русском языке, составлявшая до распада СССР более 60% , к настоящему времени сократилась в почти 4 раза — до 16,6% (558,4 тыс. от 3 357,3 тыс. студентов учреждений СПО). И лишь в вузах стран СНГ и Балтии четверть студентов (24,7% или 987,3 тыс. от общего контингента в 3 998,3 тыс. чел.), в основном за счет Белоруссии, Казахстана, Киргизии, а также Украины, по-прежнему получают высшее образование с использованием русского языка (для сравнения: в период СССР свыше 70% студентов из национальных республик учились на русском языке).

Таким образом, «оплотом» русского языка и русскоязычного образования на бывшем постсоветском пространстве являются на протяжении последних лет Белоруссия, Юж-

ная Осетия, Абхазия и Приднестровье, а также в определенной мере Киргизия и Казахстан (см. табл. 12).

Таблица 12

Удельный вес обучавшихся на русском языке школьников и студентов в учреждениях общего и среднего профессионального и высшего образования стран СНГ и Балтии в 20014/2015 учебных годах, в %

| Страны/ Учебные годы | Доля обучавшихся на русском языке в школах | | Доля обучавшихся на русском языке в учреждениях СПО | | Доля обучавшихся на русском языке в вузах | |
|-------------------------|--|---------------|---|---------------|---|---------------|
| | 2010/ 2011 | 2014/ 2015 | 2010/ 2011 | 2014/ 2015 | 2010/ 2011 | 2014/ 2015 |
| Белоруссия | 79,7 | 85,4 | 88,5 | 94,5 | 90,4 | 97,5 |
| Украина* | 16,5 | 8,8 | 9,2 | 2,0 | 10,2 | 2,7 |
| Молдавия | 20,5 | 19,7 | 14,9 | 13,8 | 21,0 | 19,5 |
| Приднестровье | 82,1 | 89,1 | 96,0 | 100,0 | 94,9 | 97,5 |
| Казахстан | 33,0 | 31,0 | 46,8 | 41,0 | 48,4 | 47,6 |
| Киргизия | 26,8 | 26,9 | 70,7 | 62,5 | 71,8 | 71,5 |
| Узбекистан | 4,3 | 4,5 | 3,8 | 2,7 | 9,1 | 7,7 |
| Таджикистан | 2,8 | 3,3 | 1,9 | 4,0 | 21,1 | 25,0 |
| Туркмения | 2,1 | 3,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Азербайджан | 6,7 | 7,0 | 5,8 | 3,8 | 10,7 | 10,8 |
| Армения | 1,2 | 1,4 | 0,0 | 0,0 | 1,8 | 2,2 |
| Грузия | 1,4 | 2,5 | 0,0 | 0,0 | 0,9 | 1,0 |
| Абхазия | 38,8 | 39,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Южная Осетия | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Латвия | 26,2 | 26,9 | 0,4 | 0,5 | 4,0 | 4,0 |
| Литва | 4,1 | 4,0 | 0,5 | 0,4 | 1,5 | 2,0 |
| Эстония | 19,2 | 14,8 | 25,1 | 7,1 | 7,9 | 4,5 |
| Всего | 16,2 | 15,0 | 20,2 | 16,6 | 27,5 | 24,7 |

*Без учета данных по данным по самопровозглашенным Донецкой и Луганской народным республикам, в школах, учреждениях СПО и вузах которых в 2014/2015 году обучались на русском языке или изучали русский как предмет все без исключения учащиеся, общее число которых составляло оценочно 250 тыс. чел.

Во всех бывших советских республиках русский язык изучается в общеобразовательных учебных заведениях с преподаванием на государственном языке либо как учебный предмет (в половине стран), либо как иностранный язык (как правило, второй после английского). В средних и высших профессиональных учебных заведениях русский преподается также либо как предмет (но в основном лишь первые два семестра) либо как иностранный язык. Как специальность русский язык учат сравнительно немного студентов и аспирантов (менее 20 тыс. чел.). За последние 10 лет показатели изучения русского языка во всех типах учебных заведений стран СНГ и Балтии демонстрируют отрицательную динамику (см. табл. 13).

Таблица 13

Показатели изучения русского языка как учебного предмета, иностранного языка или специальности в школах, учреждениях среднего и высшего профессионального образования в странах СНГ и Балтии в 2004/2005 — 2014/2015

| Показатели изучения русского языка | 2004/05 учебный год | 2010/11 учебный год | 2014/15 учебный год | Изменения за 10 лет |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Число изучавших русский язык в школах, <i>тысяч человек</i> | 10 620,0 | 8 902,2 | 7 021,2 | -3 598,8 |
| Число изучавших русский язык в учреждениях СПО, <i>тысяч человек</i> | 350,0 | 272,8 | 227,4 | -122,6 |
| Число изучавших русский язык в вузах, <i>тысяч человек</i> | 324,7 | 277,5 | 215,6 | -109,1 |
| Итого | 11 294,7 | 9 452,5 | 7 464,2 | -3 830,5 |

В ряде бывших советских республик наблюдается тенденция перевода изучения русского языка как учебного предмета в рамках школьных программ в разряд одного из иностранных языков или даже факультатива. Речь идет прежде всего о Грузии, Молдавии и Украине. Так, согласно данным Министерства образования и науки Украины

в школах с государственным языком обучения этой республики русский учили как предмет, факультативно и в кружках в 2014/2015 году 1 024 тысячи детей (1/4 всего школьного контингента), из которых учили его начиная с 1 класса, как предмет, менее 1/3 или 323,6 тысяч детей (в том числе изучали углубленно всего 3,5 тыс.), а большинство приступило к изучению русского языка с 5 класса, в основном как второго иностранного языка либо факультатива (причем в качестве второго иностранного языка более половины украиноязычных школьников выбирают немецкий и лишь немногим более 20% — русский). Первым же иностранным языком в школах Украины, как и на всем постсоветском пространстве, давно стал английский.

С момента распада СССР (т.е. за последние 25 лет) суммарное число обучавшихся на русском и изучавших его как предмет или иностранный язык во всех типах учебных заведений его бывших национальных республик сократилось на 16 млн. человек и, соответственно, значительно увеличилось число детей, подростков и молодежи, вообще не владеющих русским либо едва его понимающих.

Сокращение возможностей продолжения образования на русском языке в национальных учебных заведениях, особенно для молодежи из семей этнических русских и русскоязычных семей, обуславливает ее приток в учебные заведения, прежде всего высшие, Российской Федерации. Сегодня в них получают подготовку по программам третичного уровня образования (по очной и заочной формам) более 150 тысяч юношей и девушек из бывших советских республик. Кроме того, ещё 20 тысяч обучаются в российских учреждениях СПО.

В системе школьного образования стран вне СНГ и Балтии, после «обвального» снижения интереса к изучению русского языка в период с 1990 по 2005 годы (например, в Польше — 10 раз, Германии — в 5 раз и т.д.), ситуация в последние 5 лет несколько стабилизировалась и темпы уменьшения количества учебных заведений, где преподается русский язык, а также числа его изучающих, замедлились почти вдвое, но остаются по-прежнему значительными (см. табл. 14).

Таблица 14

**Изменение количества средних общеобразовательных
и профессиональных учебных заведений с преподаванием
русского языка в странах вне СНГ и Балтии
за 2004/2005- 2014/2015 учебные годы**

| Страны / Учебные годы | Количество школ и учреждений СПО, в которых изучался русский язык | | | |
|--|---|---------------|---------------|-------------------------------------|
| | 2004/ 2005 | 2010/ 2011 | 2010/ 2015 | Изменения за 2004/05- 2014/15 |
| Восточноевропейские и балканские страны | 10 479 | 7 697 | 6 826 | -3 597 |
| Страны Западной Европы | 9 441 | 7 074 | 7 043 | -2 398 |
| Страны Азии | 2 729 | 2 985 | 1 058 | -1 671 |
| Страны Ближнего Востока и Северной Африки | 244 | 143 | 108 | -136 |
| Страны Африки к югу от Сахары | 130 | 92 | 109 | -21 |
| Страны Латинской Америки | 4 | 4 | 6 | +2 |
| Страны Северной Америки и Океании | 155 | 145 | 239 | +84 |
| Итого / Изменения за 2004/05 – 2014/15 гг. | 23 182 | 18 140 | 15 389 | -7 793 |

В восточно-европейских и балканских странах сокращение количества начальных и средних общеобразовательных и профессиональных школ и училищ с преподаванием русского языка за последние 10 лет имело место прежде всего в Польше (на 2 401 школу), Болгарии (на 1 385 школ) и Сербии (на 530 школ), а также в Македонии (на 46 школ), Черногории (на 35 школ), Республике Босния и Герцеговина (на 23 школы), но в то же время произошло их увеличение в Словакии (на 428 школ), Чехии (на 307 школ), Словении (на 15 школ), Хорватии (на 3 школы).

В отличие от Восточной Европы и Балкан, где школы с преподаванием русского языка имеются во всех без исключения странах, в том числе в Косово (в его северных анклавах, населенных сербами), почти в десятке стран Западной

Европы русский язык в государственных школах не изучается (в том числе в Бельгии, Греции, Исландии, Испании, Люксембурге, Нидерландах, Португалии), причем в Греции решение об исключении русского языка как иностранного из программ государственных школ было принято в 2013 году (в целях экономии) и теперь его учат лишь в частных школах и на языковых курсах. Наиболее заметно количество основных и средних школ, гимназий, лицеев и ремесленных училищ, в которых преподавали русский язык, уменьшилось за 2004/2005–2014/2015 годы в Германии (на 2 371 учебное заведение) и Франции (на 68), а также в Великобритании (на 22), Дании (на 16) и в Финляндии (на 7), но в то же время стало больше государственных школ с программами русского языка в Австрии (на 66 школ), в Италии (на 5 школ), на Кипре (на 5 школ). В Ирландии русский язык как иностранный разрешено преподавать (как факультатив) в 29 средних школах.

В странах Азии обвальное сокращение школ с изучением русского языка произошло прежде всего «благодаря» КНДР, где русский язык ранее изучался в 2 040 школах (и был вторым изучаемым языком после английского), а затем, после решения руководства страны переориентировать школьные программы на изучение китайского языка, он остался примерно в 240 школах. Одновременно сократилось количество школ с преподаванием русского языка во Вьетнаме, Китае, Республике Корея и Монголии, но появилось по несколько новых школ с изучением русского языка в Индии, Иране, Таиланде, Турции. В то же время примерно в половине стран Азии русский в системе среднего образования не изучается.

На Ближнем Востоке преподавание русского языка осуществлялось в основном лишь в школах Израиля, однако их количество за 10 лет сократилось вдвое (с 238 до 105). Прекратилось изучение русского языка в школах Ирака, однако появилось по одной школе с русским языком в Палестинской Автономии, Египте и ОАЭ.

В странах Африки к югу от Сахары русский язык в последние 10 лет стабильно присутствует в программах государственных школ и лицеев четырех франкофонных стран — Республики Конго, Мадагаскара, Мали и Сенегала и количество учебных заведений в них почти не меняется.

В школах остальных 50 стран Черного континента русский не учат.

В странах Латинской Америки русский преподают лишь в нескольких частных школах Колумбии, Перу, Уругвая и Гондураса (в основном как факультатив).

В странах Северной Америки и Океании в системе государственного среднего образования русский язык учат лишь в США и Канаде, причем в Соединенных Штатах количество школ с программами РКИ заметно увеличилось (со 138 школ в 28 штатах в 2004/2005 году до 237 школ в 33 штатах в 2014/2015 году), в то время как в Канаде, где русский ранее изучался в 11 школах, осталось две (на острове Нью-Фаундленд).

Русский язык в системе среднего общего, а также среднего профессионального образования стран вне СНГ и Балтии изучается преимущественно как второй или третий иностранный язык, в среднем начиная с 12-13 лет. Динамика числа его изучающих в целом отрицательна (см. табл. 15).

Снижение показателей изучения русского языка в системе школьного и среднего профессионального образования стран Восточной Европы и Балкан в последние 10 лет «обеспечили» прежде всего Польша (где число детей, изучавших русский, сократилось вдвое — с 415,4 тыс. чел. до 210,2 тыс. чел.), Болгария (с 232 тыс. чел. до 128,5 тыс. чел.) и Сербия (с 131,4 тыс. чел. до оценочно 55 тыс. чел.). Уменьшилось число изучающих русский и в школах Македонии (на 9 тыс.), Боснии и Герцеговины (на 5 тыс.), Румынии (1,2 тыс.), Черногории (на 350 чел.). Но в то же время почти вдвое стало больше школьников, изучающих русский в Словакии (42 тыс. чел. в 2004/2005 году, 81 тыс. чел. — в 2010/2015 году), еще более значительно оно выросло в Чехии (с 12 тыс. чел. в 2004/2005 году до 40 тыс. в 2010/2015 году) и в Словении (с 60 чел. в 2004/2005 году до 750 чел. — в 2010/2015 году), несколько увеличилось оно в сербских школах в Косово и в школах Хорватии, достаточно стабильным оно является в школах Венгрии (4 тыс. чел.).

В школах стран Западной Европы снижение числа изучающих русский происходило в основном в 2004/2005-2010/2011 годах, после чего оно практически приостановилось. Основное сокращение западноевропейских школь-

ников, изучавших русский, произошло на протяжении 10-летнего периода в Германии (на 32,2 тыс. чел.), Франции (на 2,3 тыс. чел.), а также в Великобритании, Греции и Финляндии (почти по одной тысячи чел.), в Дании (на 270 чел.), Швейцарии (примерно на 200 чел.). Однако в большинстве стран Западной Европы детей, изучающих русский язык в школах, стало больше, и прежде всего в Австрии (почти на 3 тыс. чел.) и в Швеции (на 1 450 чел., где русский учат и как родной, и как иностранный язык), в Ирландии (примерно на 400 чел.), Италии (на 250 чел.), Кипре (на 632 чел.), Мальте (на 210 чел.), Норвегии (на 284 чел.).

Таблица 15

Изменение численности учащихся средних общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях, изучавших русский язык в странах вне СНГ и Балтии за 2004/2005- 2014/2015 учебные годы

| Страны / Учебные годы | Число изучавших русский язык, человек | | | |
|---|---------------------------------------|-----------|-----------|----------------------------------|
| | 2004/2005 | 2010/2011 | 2014/2015 | Изменения за 2004/05 - 2014/2015 |
| Восточноевропейские и балканские страны | 878 736 | 576 028 | 539 356 | -339 380 |
| Страны Западной Европы | 178 485 | 147 761 | 146 658 | -31 827 |
| Страны Азии | 570 511 | 528 550 | 218 189 | -352 322 |
| Страны Ближнего Востока и Северной Африки | 18 983 | 8 335 | 6 666 | -12 317 |
| Страны Африки к югу от Сахары | 10 280 | 11 856 | 13 178 | +2 898 |
| Страны Латинской Америки | 290 | 285 | 418 | +128 |
| Страны Северной Америки и Океании | 9 033 | 10 560 | 16 560 | +7 52784 |
| Итого | 1 666 318 | 1 283 375 | 941 025 | -725 293 |

В странах Азии более чем двукратное уменьшение числа изучающих русский язык школьников за минувшие 10 лет произошло, как уже отмечалось, за счет КНДР (на 237,5 тыс. чел.), а также Монголии (на 128 тыс.) и КНР (на 60 тыс.), а также Вьетнама (на 2,3 тыс. чел.). В то же время в школах Турции число осваивающих русский возросло на две тысячи человек, в Индии — на 810 человек. Сравнительно стабильным (хотя и незначительным) остается число изучающих русский в школах Республики Корея (около 500 чел.), Японии (400 чел.), Шри-Ланки (около 100 чел.).

В Израиле число детей, изучающих русский в государственных школах, уменьшилось за 10 лет ровно в два раза: с 12 до 6 тысяч человек, но в то же время оно несколько выросло в нескольких школах других ближневосточных стран — Палестины, Египта и ОАЭ (в целом на 416 чел.).

В странах Черной Африки увеличение на 2,8 тысячи числа школьников, изучавших русский язык, «обеспечили» три страны — Республика Конго (на 1,4 тыс. чел.), Сенегал (на 2,0 тыс. чел.) и Мадагаскар (на 1,5 тыс. чел.), в то время как в Мали этот показатель снизился (на 1,9 тыс. чел., в основном из-за гражданской войны). Вместе с тем в еще одной африканской стране — Кабо-Верде, в 2013/2014 году началось изучение русского языка в столичной лингвистической школе (примерно 15 чел.).

В странах Латинской Америки русский язык в школах представлен по-прежнему символично: его учат в единичных школах в Перу (180 чел.), в Колумбии (150 чел.), в Гондурасе (68 чел.) и в Уругвае (20 чел.).

Из стран Северной Америки и Океании русский язык имеется лишь в программах школ США, где число его изучающих выросло за 10 лет вдвое (с 7,9 до 16,5 тыс. чел.), но в то же время его прекратили преподавать в государственных школах Австралии и значительно сократили в школах Канады (с 750 чел., учивших РКИ в 11 школах до 60 чел. в двух школах, изучающих русский факультативно в старших классах).

Лидерами по показателю численности школьников, изучающих русский язык среди стран вне СНГ и Балтии являются сегодня Польша, Монголия и Болгария (см. табл. 16).

Таблица 16

**Страны вне СНГ и Балтии — лидеры по показателю изучения
русского языка в школах и учреждениях СПО
в 2014/2015 учебном году**

| Страны | Число изучавших русский язык как ино- странный в школах и учреждениях СПО, <i>тысяч человек</i> | Количество школ, гимназий и учрежде- ний СПО, в которых изучался русский язык |
|---|---|---|
| 1. Польша | 210,2 | 3 234 |
| 2. Монголия | 160,0 | 650 |
| 3. Болгария | 128,5 | 1 205 |
| 4. Германия | 112,8 | 6 329 |
| 5. Словакия | 80,6 | 1 055 |
| 6. Сербия | 55,0 | 595 |
| 7. Чехия | 40,0 | 490 |
| 8. КНДР | 25,0 | 240 |
| 9. Республика Серб- ская, Федерация Боснии и Герцего- вины | 20,8 | 96 |
| 10. Китай | 20,0 | 35 |

В высших учебных заведениях стран вне СНГ и Балтии позиции русского языка значительно прочнее, чем в системе среднего образования (см. табл. 17).

В восточно-европейских и балканских странах сокращение вузов с преподаванием русского языка в рамках академических программ за 2004/2005 — 2014/2015 годы произошло почти исключительно за счет Польши (на 77 вузов), в то время как почти во всех остальных странах данного региона количество вузов, имеющих программы русского языка, либо осталось неизменным либо возросло (например, в Болгарии на 13 вузов, в Македонии — на 5, в Венгрии — на два и т.д.).

В вузах стран Западной Европы (как и Восточной) русский язык преподается почти повсеместно (за исключением Люксембурга) и количество соответствующих учебных заведений в основном стабильно (некоторый рост их, особенно в последние годы, отмечается в Австрии, Бельгии, Испании

и Италии). Иная (можно сказать драматическая) ситуация в странах Азии, где количество высших учебных заведений с русским языком за 10 лет резко уменьшилось и прежде всего - за счет КНДР и Монголии и в меньшей мере — Китая, Вьетнама, Республики Корея и Японии. Одновременно увеличилось число вузов с программами русского языка в Индии (на 17 вузов), Индонезии (на два вуза), в Иране (на три вуза), в Малайзии (на 3 вуза), в Турции (на 10 вузов).

В системе высшего образования стран Ближнего Востока и Северной Африки русский язык представлен значительно шире, чем в школах: он преподается (хотя и в ограниченных масштабах) студентам 11 из 18 стран региона и количество этих высших учебных заведений остается в целом стабильным (оно сократилось в Израиле — с 8 вузов до 3-х, но несколько увеличилось за счет других ближневосточных стран — Египта, Ливана, ОАЭ, Палестины).

Таблица 17

Изменение количества высших учебных заведений с преподаванием русского языка в странах вне СНГ и Балтии за 2004/2005- 2014/2015 учебные годы

| Страны | Количество высших учебных заведений, в которых изучался русский язык | | | |
|---|--|---------------|---------------|---------------------------------------|
| | 2004/ 2005 | 2010/ 2011 | 2014/ 2015 | Изменения за 2004/05- 2014/2015 |
| Восточноевропейские и балканские страны | 234 | 187 | 170 | -64 |
| Страны Западной Европы | 208 | 207 | 221 | +13 |
| Страны Азии | 819 | 729 | 434 | -385 |
| Страны Ближнего Востока и Северной Африки | 22 | 21 | 21 | -16 |
| Страны Африки к югу от Сахары | 15 | 17 | 15 | 0 |
| Страны Латинской Америки | 27 | 29 | 31 | +4 |
| Страны Северной Америки и Океании | 477 | 473 | 462 | -14 |
| Итого | 1 802 | 1 663 | 1 106 | -448 |

На африканском континенте русский преподается стабильно в вузах 11 стран, в том числе в трех университетах Нигерии, в двух — в Гане, Мали, Сенегале и в единственных вузах (как правило, столичных университетах) Демократической Республики Конго, Республики Конго, Мадагаскара, Судана, Уганды, ЮАР.

Сходная ситуация в Латинской Америке, где русский язык изучается в немногочисленных вузах 9 стран (из 48 стран региона) и их количество на протяжении последних 10 лет почти не менялось. Больше всего вузов с преподаванием русского языка — в Мексике (10), Аргентине (6), Колумбии (4), Эквадоре (4) и Бразилии (3). Почти в половине вузов русский язык изучается факультативно.

Из стран Северной Америки и Океании программы русского языка имеются сегодня в вузах и колледжах (с программами бакалавриата и магистратуры) Австралии (6), Канады (20), Новой Зеландии (2) и США (436). За последнее десятилетие их количество сократилось в США (с 477 до 462) и Канаде (с 23 до 20), но выросло в Австралии (с 4 до 6 вузов).

Общая динамика численности студентов, изучающих русский язык, в странах вне СНГ и Балтии в целом неблагоприятная, но весьма различается по регионам (см. табл. 18).

В подавляющем большинстве балканских стран отмечается рост численности студентов, изучающих русский как иностранный или как специальность (на филологических факультетах), и нередко весьма значительный. Например, в Чехии за минувшие 10 лет их число увеличилось с 2,9 тыс. до 9,8 тыс. человек, в Македонии — со 144 до 1 730 человек, в Черногории — с 50 до 700 человек, в Румынии — с 500 до 1 193 человека, Словакии — с 600 до 965 человек, в Словении — со 190 до 270 человек, в Хорватии — с 230 до 420 человек. В то же время в Польше контингент студентов и аспирантов, изучавших русский языке, сократился с 69,7 тыс. человек в 2004/2005 году до 26,2 тыс. человек в 2014/2015 году. Уменьшилось (в последние 5 лет) число студентов-русистов и в Сербии (с 800 до 440 чел.) и в Боснии и Герцеговине — с 234 до 120 человек.

В странах Западной Европы картина в этом сегменте образования в целом более благоприятная: хотя за 2004/2005 — 2010/2011 годы число студентов-русистов и изучавших

Таблица 18

Изменение численности студентов высших учебных заведений, изучавших русский язык в странах вне СНГ и Балтии за 2004/2005- 2014/2015 учебные годы

| Страны / Учебные годы | Число студентов, изучавших русский язык, человек | | | |
|---|--|---------------|---------------|---------------------------------------|
| | 2004/ 2005 | 2010/ 2011 | 2014/ 2015 | Изменения за 2004/05- 2014/2015 |
| Восточноевропейские и балканские страны | 73 351 | 60 229 | 47 881 | -25 470 |
| Страны Западной Европы | 38 673 | 36 420 | 37 496 | -1 177 |
| Страны Азии | 191 074 | 100 774 | 60 354 | -130 720 |
| Страны Ближнего Востока и Северной Африки | 4 225 | 2 265 | 3 017 | -1 508 |
| Страны Африки к югу от Сахары | 1 159 | 1 629 | 1 244 | +85 |
| Страны Латинской Америки | 1 326 | 1 329 | 1 540 | +214 |
| Страны Северной Америки и Океании | 27 082 | 29 103 | 23 288 | -3 794 |
| Итого | 336 890 | 231 794 | 188 681 | -148 209 |

русский как иностранный сократилось на две тысячи человек, за последующие 4 года оно возросло на тысячу человек. Наиболее заметно за 2010/2011 — 2014/2015 годы увеличилась численность таких студентов в Австрии (более чем на тысячу чел.), в Германии (на 920 чел.), в Испании (на 200 чел.), в Италии (на 600 чел.), на Кипре (на 120 чел.), в Нидерландах (на 134 чел.), в Норвегии (на 165 чел.), в Швеции (на 140 чел.). Однако в других странах Европы число изучавших русский язык в вузах либо почти не изменилось либо сократилось (как, например, в Греции — с 3 100 чел. до 1 410 чел., Бельгии — с 1 450 до 1 200 чел., Швейцарии — с 530 до 420 чел.).

В странах Азии сокращение контингента студентов, изучавших русский язык, оказалось наиболее масштабным и

произошло прежде всего за счет высших учебных заведений Монголии, КНДР и Китая (в целом на 128,4 тыс. чел. только в этих трех странах). Причем в высшей школе КНР ситуация с русским языком складывается неоднозначна: в то время как число изучавших русский как иностранный за 2010/2011 — 2014/2015 годы сократилась более чем вдвое (с 35 до 14 тыс. чел.), то число изучавших русский язык как специальность (на филологических и переводческих факультетах) за этот же период выросла с 15 до 18 тысяч человек.

Одновременно сократилось за минувшее десятилетие и число студентов, обучавшихся русскому, во Вьетнаме (на 2 170 чел.), Республике Корея (на 2 803 чел.), Малайзии (на 240 чел.), Японии (на 420 чел.). Крайне незначительным оно остается в Бангладеш, Пакистане, на Филиппинах, в Шри-Ланке (русский там учат в вузах по несколько десятков человек, в основном факультативно).

Среди ряда азиатских стран, в которых отмечалось на протяжении последних 10 лет наибольшее увеличение числа изучавших русский язык студентов — Афганистан (на 630 чел.) и Индия (на 2,4 тыс. чел.). Кроме того, незначительное увеличение данного контингента студентов (на 90-120 чел.) отмечено в Индонезии, Иране, Мьянме, Тайване, Таиланде. После долгого перерыва возобновилось в 2014/2015 году изучение русского языка и в Лаосе (75 чел., приступивших к занятиям на филологическом факультете Лаосского национального университета во Вьентьяне).

Из 20 с лишним стран Ближневосточного региона русский язык в той или иной мере присутствует в сегодня в программах вузов 11 стран. За 10 последних лет число изучавших русский язык сократилось в целом на 1,2 тысячи человек, и прежде всего в университетах Израиля — (с одной тысячи до 120 чел.), Ирака (с 850 до 310 чел.) и Марокко (с 1 160 до 315 чел.), а также Алжира (со 110 до 50 чел.). Прекратилось преподавание русского языка в Дамасском университете. Наиболее массовое изучение русского осталось в Египте, а именно в Айн-Шамском университете (в среднем 750 чел. в год на отделении русского языка факультета иностранных языков «Аль-Альсун»). Кроме того, с 2011 года началось преподавание русского как иностранного в Египетско-Российском

университете (в 2014/2015 году его изучали около 500 студентов). Увеличилось число изучающих русский и в Высшем институте живых языков Карфагенского университета (с 160 до 250 чел.), в 4-х вузах Ливана (с 45 до 150 студентов). Постоянным является число изучающих русский в университетах Иордании (230-250 чел.) и Саудовской Аравии (20-25 чел.). С 2012/2013 года организовано преподавание русского как иностранного в университете Палестинской Автономии «Аль-Наджах» в г. Наблусе (на кафедре русского языка которого занимаются 50 студентов).

В странах Африки к югу от Сахары русский язык представлен достаточно скромно: его учат 1,2 тысячи человек в университетах 11 стран континента и величина этого контингента за последние 10 лет практически не изменилась. Больше всего осваивающих русский язык африканских студентов в настоящее время — в университетах Нигерии (420 чел.), Ганы (240 чел.), Сенегала (180 чел.). Судана (154 чел.) и Мадагаскара (120 чел.). Небольшие группы изучающих русский язык преимущественно факультативно имеются в вузах Демократической Республики Конго, Республики Конго, Мали, Уганды, Центрально-Африканской Республики и ЮАР.

В высшей школе Латинской Америки присутствие русского языка почти также символично, как и Африки. Он преподается сегодня в рамках учебных программ и как факультатив в университетах и институтах 9 стран и прежде всего Мексики (учат русский 550 студентов), Аргентины (408), Колумбии (210) и Эквадора (190). Причем в последней стране русский язык ранее достаточно успешно преподавался в рамках учебных программ (бакалавриата), однако несколько лет назад его изучение как предмета по решению местных властей прекратилось и осталось лишь в форме факультатива. Небольшие группы изучающих русский язык имеются также в университетах Бразилии (80 чел.), Венесуэлы (50 чел.), Коста-Рики (15 чел.), Кубы (20 чел.) и Перу (25 чел.).

Боле заметен русский язык в университетах и колледжах ведущих стран Северной Америки и Океании и прежде всего США. Хотя за 10 лет число изучающих его американских студентов снизилось почти на 4 тысячи человек (с 24 770 до

21 962 чел.), он по-прежнему входит в топ-10 самых популярных иностранных языков (первые места в этом списке занимают испанский и французский, а русский его замыкает). Можно также отметить, что большинство американских студентов учат сегодня русский язык по 2-х и 4-х годичным программам (бакалавриата), в то время как осваивающих его углубленно по программам магистратуры сравнительно мало (600 чел.).

В Канаде число изучающих русский язык снизилось за 10 лет вдвое и составляет сейчас около тысячи человек, в университетах Австралии русский учили в 2014/2015 году 254 человека (в 2010/2011 году — 340 чел.), в университетах Новой Зеландии — 70 человек (в 2010/2011 году — 110 чел.).

Следует отметить повсеместную тенденцию активизации (с 2014 года) изучения русского языка в военных учебных заведениях стран Европы, Азии и Северной Америки.

Лидируют по числу студентов и аспирантов, изучающих русский язык, вузы Китая, Польши и США (см. табл. 19).

Таблица 19

Страны вне СНГ и Балтии — лидеры по показателю изучения русского языка в высших учебных заведениях в 2014/2015 учебном году

| Страны | Число изучавших в вузах русский язык, человек | Количество вузов, в которых изучался русский язык |
|--------------|---|---|
| 1. КНР | 32 000 | 170 |
| 2. Польша | 26 205 | 65 |
| 3. США | 21 962 | 462 |
| 4. Германия | 17 370 | 75 |
| 5. Чехия | 9 800 | 34 |
| 6. Вьетнам | 5 950 | 20 |
| 7. Монголия | 5 500 | 10 |
| 8. Франция | 5 440 | 20 |
| 9. Австрия | 4 010 | 12 |
| 10. Болгария | 3 900 | 30 |

Русскоязычное обучение в странах дальнего и ближнего зарубежья осуществляют не только национальные учебные заведения, но и совместные с Россией университеты (в Киргизии, Армении, Белоруссии, Таджикистане) и филиалы российских вузов, а также их различные структурные подразделения и ассоциированные с ними образовательные учреждения почти в 30 странах мира. Обучение в них ведется на русском языке, по российским программам и с участием российских преподавателей. В 2014 году по программам третичного уровня образования в зарубежных подразделениях российских вузов занимались 72 тысячи студентов (1/3 — по очной форме, 2/3 — заочно) преимущественно в странах СНГ (и прежде всего Казахстане, Киргизии и Белоруссии).

При данных зарубежных подразделениях российских вузов и их партнерских организаций существуют также подготовительные отделения, курсы повышения квалификации и русского языка, на которых ежегодно занимаются еще несколько тысяч человек.

За последние 10 лет число обучающихся на русском языке и по российским программам в зарубежных филиалах, учебных центрах и других подразделений российских вузов сократилось примерно на 20 тысяч человек (и больше всего — в Казахстане, Армении, Азербайджане, Грузии, Молдавии, на Украине и в Болгарии).

Русскоязычное среднее образование предоставляют также 86 начальных, основных и средних школ при российских посольствах в 80 странах, где обучаются на русском языке и по российским программам 8,2 тысячи детей работников российских загранучреждений и местных жителей из смешанных семей (численность учащихся этих школ, подведомственных МИДу России, является постоянной на протяжении многих лет).

Можно в этой связи упомянуть и функционирование 5 российских средних школ в Таджикистане (одна из которых является структурным подразделением Российско-Таджикского славянского университета, другая действует как филиал одной из подмосковных школ и три общеобразовательных учреждения подведомственны российскому министерству обороны, ибо в них учатся дети семей российских

военнослужащих, а также местных жителей). Общее число школьников в этих 5 учебных заведениях — 3,6 тысячи человек. В столице Туркмении Ашхабаде с 2002 года работает Российско-туркменская средняя школа им. А.С. Пушкина, насчитывающая сегодня более тысячи учащихся и являющаяся самым популярным средним учебным заведением в этой республике.

Несколько школ с обучением на русском языке действуют и в Монголии. Среди них — средняя школа при филиале Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова в Улан-Баторе, в которой занимаются 1 050 учеников.

В последние годы заметно расширилось изучение русского языка вне академического сектора. Помимо национальных учебных заведений, а также зарубежных филиалов российских вузов и зарубежных российских общеобразовательных школ, существуют более 350 субботних и воскресных школ, в основном в странах Западной Европы (больше всего — в Германии), в США, Австралии, Канаде, Новой Зеландии, а также в ряде стран Ближнего Востока, Латинской Америки и Азии, где осуществляется обучение русскому языку детей эмигрантов из России и СССР, родители которых (чаще матери) не желают, чтобы их дети окончательно утратили родной язык. В таких школах учится примерно 20 тысяч детей разного возраста.

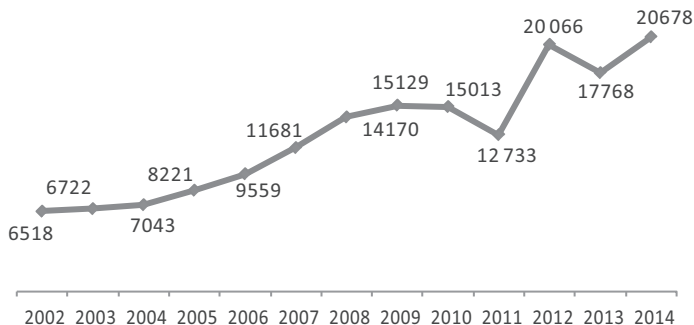
Более чем в 50 странах мира действуют и курсы русского языка при российских центрах науки и культуры (РЦНК) Россотрудничества. В причем в последние 3 года численность их слушателей заметно выросла (см. рис. 2).

Самые крупные контингенты слушателей курсов русского языка насчитывались в 2014 году на курсах при РЦНК в Египте (в Каире и Александрии), в целом 2 768 чел., в Париже (1 440 чел.), в Баку (1 223 чел.), в Берлине (1 078 чел.) и в Ереване (1 002 чел.).

В связи с введением с 2015 года экзамена на знание русского языка для мигрантов из бывших советских республик, желающих работать в России, в странах СНГ значительно увеличилось число слушателей курсов русского языка при РЦНК.

Рисунок 2

Динамика общей численности иностранных граждан, обучавшихся на курсах русского языка при Российских центрах науки и культуры (РЦНК) и представительствах Россотрудничества в 2002-2014 годах, человек



Появление Интернета и создание единого информационного пространства обеспечило новые возможности распространения различных языков и культур. С помощью Интернета стало формироваться и общее информационное поле русского языка, объединяющее людей разных стран в ближнем и дальнем зарубежье, воспитанных в системе русского языка и культуры независимо от их этнической и национальной принадлежности. Появился даже термин (понятие) «русскофонии» (по аналогии с англофонией, франкофонией и т.д.).

При оценке различных материалов на русском языке, размещенных на Интернет-ресурсах, и могущих быть адресованными (представлять практический или познавательный интерес) населению стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья, необходимо прежде всего определить примерную численность потенциальных потребителей русскоязычной информации в Интернете.

Быстро увеличивающееся число пользователей Интернета, применяющих тот или иной язык, с 2000 года стало отслеживаться и учитываться специальной статистикой и превратилось в индикатор распространенности языков, отражая их роль и значение в современной цивилизации. Сформировался общепризнанный Интернет-рейтинг мировых языков, в котором русский по показателю числа пользователей занимает в настоящее время седьмое место (см. табл. 20).

Таблица 20

**Показатели функционирования русского языка в мировом
Интернет - пространстве по состоянию на 31 декабря 2013 года¹⁴**

| Языки мира | Число пользователей Интернета по языку | Доля пользователей Интернета на соот- ветствующем языке от числа владеющих языком, в % | Прирост по числу пользователей Ин- тернета на различ- ных языках в 2000- 2011 годах, % | Доля пользователей Интернета на соот- ветствующем языке в общей численности пользователей, % | Оценочное распреде- ление численности мирового населения по используемому языку |
|------------------------------------|---|--|--|--|---|
| 1. Английский | 800 625 314 | 58,4 | 468,8 | 28,6 | 1 370 977 116 |
| 2. Китайский | 649 375 491 | 46,6 | 1 910,3 | 23,2 | 1 392 320 407 |
| 3. Испанский | 222 406 379 | 50,6 | 1 123,3 | 7,9 | 439 320 916 |
| 4. Арабский | 135 610 819 | 36,9 | 5 296,6 | 4,8 | 367 465 766 |
| 5. Португальский | 121 779 703 | 46,7 | 1 507,4 | 4,3 | 260 874 775 |
| 6. Японский | 109 626 672 | 86,2 | 132,9 | 3,9 | 127 103 388 |
| 7. Русский | 87 476 747 | 61,4 | 2 721,8 | 3,1 | 142 470 222 |
| 8. Немецкий | 81 139 942 | 85,7 | 194,9 | 2,9 | 94 652 582 |
| 9. Французский | 78 891 813 | 20,9 | 557,5 | 2,8 | 377 424 669 |
| 10. Малайский | 75 459 025 | 26,6 | 1 216,9 | 2,7 | 284 105 671 |
| Десять ведущих миро- вых языков | 2 362 391 905 | 48,5 | 696,1 | 84,3 | 4 856 715 562 |
| Остальные языки | 440 087 029 | 19,0 | 585,2 | 15,7 | 2 325 143 057 |
| Всего в мире | 2 802 487 934 | 39,3 | 676,3 | 100,0 | 7 181 858 619 |

¹⁴ www.internetworldstats.com>stats.htm, показатели составлены исследовательской компанией Miniwatters Marketing group

Доля русскоязычных пользователей мирового Интернет-сообщества (совокупная численность — 2,8 млрд. чел.) в конце 2013 года составляла 3,1% или 87,5 миллиона человек. Основная часть их часть (более 2/3) — жители Российской Федерации (свыше 50 миллионов активных пользователей Интернета, а с учетом людей, заходящих в Интернет, хотя бы раз в месяц — не менее 64 миллионов). Вторая наиболее массовая русскоязычная Интернет-аудитория — на Украине (7,5 млн. чел. из 15 млн. пользователей Интернета, в том числе активных русскоязычных пользователей — 6 млн.). На остальные страны СНГ и Балтии приходилось примерно 12 миллионов русскоязычных Интернет — пользователей (подавляющее большинство из которых проживало в Белоруссии и Казахстане). Таким образом, в странах вне СНГ и Балтии в конце 2013 года насчитывалось почти четыре миллиона человек, использовавших (как правило, активно) Интернет на русском языке. Более 95% из них были жителями стран Европы и Северной Америки и прежде всего Германии, США и Израиля (в частности, число израильских посетителей русскоязычных сайтов составляет примерно 350 тысяч человек в месяц). Большинство из них — выходцы из России и бывшего СССР. Основными мотивами посещения ими русскоязычного сегмента Интернета — ностальгия по родине, желание получать информацию о ней и общаться на русском языке.

Наглядное представление о распределении русскоязычной Интернет-аудитории по странам и регионам проживания, даёт рисунок 3.

Рисунок 3

Доля русскоязычных Интернет-пользователей по странам и регионам в конце 2013 года, в %



Вместе с тем следует учесть потенциальные потребности той части населения зарубежных стран, для которой русский не является родным или первым языком, но которая хотела бы, во-первых, изучить русский язык или воспользоваться электронными учебно-методическими пособиями и иными материалами для совершенствования имеющихся знаний русского языка либо хотела бы ознакомиться с возможностями получения образования в России. Численность этой категории населения (прежде всего молодежи) в бывших советских республиках может оцениваться в несколько миллионов человек, а в странах вне СНГ и Балтии — в несколько сотен тысяч человек.

В последние годы в России предприняты значительные усилия по поддержке и распространению русского языка и культуры за рубежом. Расширяется объем зарубежного теле- и радиовещания на русском языке, увеличено количество дней и недель русского языка и культуры, проводимых в различных странах, фестивалей и олимпиад русского языка. Все более популярным становится тотальный диктант по русскому языку (в 2015 году в нем приняли участие более 100 тысяч человек из 58 стран). На Федеральную целевую программу «Русский язык на 2011-2015 годы» было выделено 2,5 миллиарда рублей. Значительную работу проводит учрежденный в 2007 году Фонд «Русский мир», создавший свыше 100 Русских центров и Кабинетов русского языка более чем в 50 странах. Разработана Государственная концепция поддержки Российской Федерацией русского языка за рубежом. Будет выпускаться больше учебно-методической литературы для изучения русского языка как иностранного, получают адресную поддержку зарубежные школы с обучением на русском языке, кафедры русского языка и литературы зарубежных университетов.

Усилена роль Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (сокращенно — ГИРЯИ) как научно-методического центра по изучению русского языка как иностранного за рубежом. С 1 сентября 2014 начал работать его портал «Образование на русском языке». Число его пользователей первоначально было сравнительно невелико, но в 2015 году стало постепенно увеличивается (см. табл. 21).

Учебные курсы, на которых зарегистрированы пользователи портала «Образование на русском», достаточно разнообразны и способны в дальнейшем привлечь широкий круг специалистов-русистов, как в России, так и за рубежом:

1. Обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе.
2. Русский язык как иностранный и методика его преподавания (профпереподготовка).
3. Подготовка тьюторов по работе с ресурсами портала «Образование на русском».

Таблица 21

**Число зарубежных пользователей портала
«Образование на русском» ГИРЯП по состоянию
на 10 июня 2015 года¹⁵**

| Страны | Число зарегистрированных пользователей |
|----------------------|--|
| Италия | 48 |
| Латвия | 42 |
| Испания | 36 |
| Армения | 30 |
| Казахстан | 26 |
| Польша | 23 |
| Греция | 23 |
| Болгария | 23 |
| Чехия | 15 |
| Германия | 14 |
| США | 13 |
| Сербия | 13 |
| Грузия | 12 |
| Китай | 11 |
| Другие страны | 190 |
| Россия | 559 |
| Страна не определена | 536 |
| Всего | 1 614 |

¹⁵ Портал начал работу с 1 сентября 2014 года. Составлено по данным ГИРЯП.

4. ИКТ в преподавании русского языка как иностранного.
5. Мобильные технологии в преподавании русского как иностранного (РКИ).
6. Фонетика современного русского языка.
7. Практическая методика преподавания русского языка как иностранного.
8. Практическая методика преподавания РКИ (лексический аспект).

О возросшем внимании руководства России к положению русского языка в мире свидетельствует создание в ноябре 2013 года Совета по поддержке русского языка при Правительстве РФ и в июне 2014 года — Совета при Президенте Российской Федерации по русскому языку. Возобновлена и деятельность Межведомственной комиссии по русскому языку при Министерстве образования и науки РФ.

У русского языка есть большой внутренний потенциал для дальнейшего развития и богатое культурное наследие. Тем не менее русский является единственным из 10-12 ведущих мировых языков, который на протяжении последних 25 лет неуклонно утрачивал свои позиции во всех основных регионах мира, в том числе и в большинстве бывших национальных республик СССР, и в ближайшие годы лет эта негативная тенденция сохранится, если не будут приняты соответствующие меры по более эффективной поддержке русского языка и культуры внутри страны и за рубежом.

Судьба русского языка во многом зависит и от того, насколько будет интересна и привлекательна для человечества сама Россия, ее достижения в гуманитарной, социально-экономической, научно-технической областях.

КАК ГОТОВИЛСЯ ГИМНАЗИЧЕСКИЙ УСТАВ 1864 ГОДА¹

В 2014 году исполнилось 150 лет со времени принятия гимназического устава 1864 года, который впервые в России предполагал создание мужских гимназий двух типов — классического и реального. До 1864 года отечественные гимназии работали по уставу, утверждённому в 1828 году. В 1849-1852 годах некоторые положения этого устава были изменены, но в основном он продолжал действовать. Однако к середине 1850-х годов и министерству, и педагогическому сообществу стало ясно, что школе нужен новый устав. В 1856 году был восстановлен созданный ещё в начале века, но в 1831 году ликвидированный Учёный комитет Министерства народного просвещения. Ему и была поручена подготовка нового устава низших и средних учебных заведений, соответствующего требованиям времени. В Учёный комитет вошли: по русской словесности — академик И.И. Срезневский, по математике — адъюнкт Академии наук П.Л. Чебышев, по истории и географии — профессор Главного педагогического института Н.А. Вышнеградский, по древней филологии — профессор Петербургского университета И.Б. Штейнман, по новой филологии — заслуженный профессор Петербургского университета А.А. Фишер, по естественным наукам Ю.И. Симашко. Возглавил Учёный комитет директор департамента народного просвещения П.И. Гаевский.

Первый вариант устава был готов к 1858 году, но он никуда за пределы министерства не вышел, и на его основе в 1860 году был составлен новый «Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения». В том же году этот проект был опубликован в «Журнале министерства народного просвещения».

Остановимся на некоторых положениях проекта, которые относятся к средней школе.

¹ Автор: Ревекка Залмановна Гушель, старший преподаватель Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Цель гимназического образования формулируется следующим образом: «§173. Гимназия имеет целью, посредством правильного воспитания и обучения общеобразовательным наукам, развить молодых людей в умственном и нравственном отношении так, чтобы они могли или с успехом начать своё специальное образование в одном из высших учебных заведений, или прямо приступить к полезной деятельности на избранном ими поприще общественной жизни»².

Предполагалось, что продолжительность гимназического курса увеличится с семи до восьми лет, при этом четыре низших класса составят прогимназию. Самостоятельные прогимназии могли учреждаться и в небольших городах, где полные восьмиклассные гимназии не были нужны. В городе, имевшем несколько гимназий, одна называлась губернской. Ей подчинялись все низшие учебные заведения губернии. В большинстве губернских городов была одна мужская гимназия — она и являлась губернской. Такая система существовала в России и до 1860 года. Согласно проекту, характер подчинённости должен был сохраниться. Лица, желавшие стать преподавателями наук и языков, должны были, помимо университетского диплома, представить свидетельство о том, что они выслушали при университете полный педагогический курс и признаны способными занять должность преподавателя гимназии³.

В гимназии и прогимназии должны были на основании устава приниматься лица всех состояний «без различия звания, вероисповедания и подданства».

Проектом предусмотрены следующие права и преимущества выпускников гимназий (§268):

1. Могут поступать без экзамена в университет и, если имеют на то право по происхождению, в другие высшие учебные заведения.

2. Имеют право на занятие должности учителя в высшем народном училище, по выслушанию специального педагогического курса в гимназии.

² См.: Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1860. Ч. CV, стр. 117.

³ Там же, стр. 124.

3. Могут получать свидетельства на звание домашнего учителя для обучения тем предметам, в которых оказали успехи отличные или хорошие.

4. Принимаются в гражданскую службу предпочтительно тем, которые не учились в гимназиях... Для них сокращаются сроки при производстве в первый классный чин.

В зависимости от состава и объёма предметов учения, гимназии разделялись на две группы. В нормальных гимназиях должны были преподаваться оба древних языка (латинский язык — 24 недельных урока с III класса, греческий — 17 недельных уроков с V класса). На математику здесь отводилось 22 недельных урока, на естествоведение с физикой — 16. Урок в соответствии с проектом должен был длиться 75 минут.

Помимо нормальных, можно было открывать также гимназии без греческого языка, но с усиленным преподаванием естествоведения и математики (§271). В таких гимназиях на латинский язык отводилось 19 уроков, на математику — 28, а на естествоведение с физикой — 25. На новые языки здесь прибавлялось по одному недельному уроку сравнительно с планом нормальных гимназий. В §275 проекта указывалось, что «объём и направление преподавания каждого предмета определяются особыми программами и инструкциями, утверждёнными Министерством народного просвещения». Максимальной наполняемостью класса по проекту 1860 года считалось 50 учеников. В случае превышения этого числа рекомендовалось открытие параллельных отделений.

В проекте предполагались и дополнительные курсы, в том числе по законоведению, сельскому хозяйству, технологии, но они предназначались лишь для тех, кто уже окончил курс. Выпускник гимназии, согласно проекту, мог стать учителем высшего народного училища, если он прослушал специальные педагогические курсы при гимназии. Помимо учебных занятий будущего учителя по педагогике и дидактике, а также по избранным им для преподавания предметам, проектом предполагались упражнения в «преподавании им самим, под руководством учителя и, наконец, в самостоятельном преподавании отделению класса или целому классу» (§285). Обучение на курсах планировалось

двухгодичным. На проект, подготовленный Учёным комитетом в 1860 году, «Журнал министерства народного просвещения» в 1861 году поместил «Свод печатных рецензий на проект устава...»⁴.

Рассмотрим кратко две журнальные публикации 1860 года, связанные с появлением проекта гимназического устава. В июньском номере журнала «Русское слово» была помещена статья преподавателя Ришельевского лицея в Одессе Р.В. Орбинского «По поводу проекта нового устава средних учебных заведений, подведомственных Министерству народного просвещения»⁵. Рецензент одобряет идею разделения школы на классическую и реальную и обсуждает вопросы, связанные с их организацией. Он пишет: «Духовной деятельности человека представляется два обширных поприща: или она прилагается к человеку же, или к “вещественной природе”. Для судьи, адвоката, священника, учёного нужно одинаковое общее гуманное образование. Для военного, купца, фабриканта... нужно, как основание всех названных специальностей... одинаковое общее реальное образование. Что же касается общего образования, которое должно лежать в основании, то для университета оно даётся гимназией. Что же касается общего реального образования, то особого, дарующего его заведения у нас нет; не будет и по новому уставу, если проект его утвердится без надлежащих изменений...»⁶. Рецензент предлагал организовать средние школы двух категорий — для подготовки к университету и для «реализма промышленной жизни». И гуманитарные, и естественные науки должны были изучаться в школах обеих категорий, но подход к их изучению и глубина изучения предполагались совершенно разными: в реальной школе должно было уделяться больше внимания прикладным вопросам, в гуманитарной — исключительно теоретическим.

⁴ Свод печатных рецензий на проект устава средних и низших учебных заведений Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1861. Ч. СІХ, стр. 149-189, 244-310.

⁵ Орбинский Р. По поводу проекта нового устава средних и низших училищ, подведомственных Министерству народного просвещения // Русское слово. 1860. № 6. Отд. III, стр. 28-48.

⁶ Орбинский Р. Указ. соч., стр. 30.

В том же 1860 году журнал «Русский вестник» опубликовал статью преподавателя (впоследствии — директора) Тверской гимназии А.Н. Робера «Организация учебной части в гимназиях»⁷. Автор задаётся вопросом о цели гимназического образования. По его мнению, «гимназия имеет целью приготовить ученика к получению высшего образования в университете или в другой какой-нибудь высшей школе». В центр гимназического учения он ставит развитие, «приучение ученика к действию всеми его способностями». И далее выясняется, какие науки в наибольшей степени удовлетворяют этому требованию, какие качества науки, в первую очередь, служат указанной цели. А.Н. Робер пишет: «Мне кажется, что необходимыми качествами тех наук, которые назначаются для приучения ученика действовать всеми своими способностями, следует признавать самостоятельность, постепенность, непрерывность»⁸. Далее он приходит к выводу, что в наибольшей степени предъявленным требованиям отвечают древние языки и математика. Другие учебные предметы, в том числе русский язык, по мнению рецензента, «должны занимать второстепенное место». Исходя из того, что главными предметами в гимназии являются древние языки и математика, Робер считал разделение школы вредным. Он был убеждён, что названные учебные предметы дополняют друг друга и должны преподаваться одновременно в течение всего срока обучения в гимназии.

А.Н. Робер выступил против единых программ для гимназии, предложенных проектом: «Необходимо уничтожить все программы, все формальности, и пусть каждый учитель сообщает своим ученикам по своему предмету истинные знания, и столько их, сколько ученики могут приобрести сообразно степени развития их способностей. Истинное же знание есть то, которое принято всею душою, а не одною памятью»⁹.

Автор много говорит о «вредном влиянии балловой системы»: «Имея в виду отметку, ученик и готовит урок свой.

⁷ Робер А.Н. Организация учебной части в гимназиях // Русский вестник. 1860. Т. 29. № 17, стр. 53-73; № 18, стр. 242-278.

⁸ Робер А.Н. Указ. соч., стр. 57.

⁹ Робер А.Н. Организация учебной части в гимназиях // Русский вестник. 1860. Т. 29. № 18, стр. 261.

Он готовит его, преимущественно, потому, что ему поставят отметку... Всё то, за что не ставится балл, решительно не обращает на себя внимания учеников. Неужели все эти дела можно назвать учением, развитием, а не добыванием баллов?»¹⁰. Правда, никакой реальной альтернативы балловой системе он не предлагает. (Хотя идеи А.Н. Робера шли вразрез с основной тенденцией развития российского образования XIX в., некоторые его мысли оказались весьма созвучны нашему столетию. В частности, слова о том, что истинное знание требует усилий отнюдь не одной только памяти, хорошо соотносятся с проводимой в современной философии образования идеей о том, что передать из одной головы в другую можно только сведения: знания могут быть приобретены лишь посредством самостоятельных усилий учащегося). К 1862 году Учёный комитет переработал проект 1860 года с учётом поступивших официальных и частных отзывов. В новом проекте главной задачей всех учебных заведений ставится задача «воспитания человека, то есть гармонического развития его нравственных, умственных и физических сил»¹¹.

Проект разделяет гимназии на филологические и реальные. Предполагалось, что реальных гимназий должно было быть больше, чем филологических. Вот что сказано по этому поводу в объяснительной записке к проекту: «Гимназиям реальным Учёный комитет даёт перевес учреждением их в большем количестве на том основании, что, во-первых, для успешного логического развития посредством изучения языков Учёный комитет считает достаточным в гимназиях занятие языком отечественным и из иностранных: одним древним — латинским и одним из новых, во-вторых, находит необходимым дать приличное место в гимназическом курсе изучению других наук, как-то: Закона Божия, истории, математики и естествоведения — первым двум по важности их содержания, имеющего огромное образовательное значение, а последним двум, и особенно матема-

¹⁰ Робер А.Н. Указ. соч., стр. 267.

¹¹ Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. I. СПб., 1862, стр. 435.

тике, потому, что по этим предметам выработаны вполне рациональные методы учения, как нельзя более согласные с формальной целью образования...»¹².

Так же, как и в предыдущем проекте, первые четыре класса гимназии составляли прогимназию. Собственно гимназия состояла из четырёх старших классов. Прогимназии должны были заменить собою уездные училища, курс которых к тому времени был признан не удовлетворяющим требованиям жизни. Была уменьшена максимальная наполняемость классов с 50 до 40 учеников. Среди учащихся, которые освобождались от платы за учение, проект называет детей учителей. Сравнивая проекты 1860 и 1862 годов, мы видим, что значительная часть предложений первого из них сохранилась и во втором.

Приведём некоторые его параграфы:

«2. Для распространения общего образования между населением мужского пола служат следующие учебные заведения: а) народные училища, б) прогимназии и в) гимназии.

114. Прогимназии, представляя вторую степень в системе общеобразовательных учебных заведений, доставляют учащимся в них более полное и многостороннее, сравнительно с народными училищами, умственное и нравственное образование и, вместе с тем, служат переходными заведениями для желающих довершить курс общего образования в гимназиях.

115. Прогимназия состоит из четырёх классов с годичным курсом в каждом классе.

116. При каждой гимназии находится непременно прогимназия; но, кроме того, в городах и местечках более многочисленных открываются, по мере возможности, и отдельные прогимназии.

143. В каждой прогимназии преподаются следующие предметы: а) Закон Божий, б) русский язык, в) математика, г) естествоведение, д) география, е) история, ж) немецкий язык, з) французский язык, и) чистописание, черчение и рисование и к) пение. Для каждого ученика обязательны все

¹² Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. I. СПб., 1862, стр. 105-106.

эти предметы, кроме иностранных языков, которым обучаются только желающие. Сверх того, все ученики упражняются в гимнастике.

160. В прогимназии обучаются дети всех состояний, без различия звания, подданства и вероисповедания.

162. В первый класс прогимназии поступают дети не моложе 9 лет, умеющие читать и писать по-русски и знающие главные молитвы и первые четыре правила арифметики...

173. Удостоенные... одобрительного аттестата приобретают следующие права:

- 1) Могут поступать без экзамена в первый класс гимназии, если в аттестатах их означено, что, кроме обязательных предметов, они обучались хотя одному из иностранных языков; в противном же случае они подвергаются испытанию только в одном из иностранных языков.
- 2) Имеют право на занятие должности учителя народных училищ... по достижении 18-летнего возраста.
- 3) Лица податного состояния освобождаются от телесного наказания».

Вышеприведённые статьи касались прогимназии, которая, по замыслу составителей проекта, должна была заменить собою уездное училище. О собственно гимназии в этом документе сказано, в частности:

«174. Гимназии составляют третью и последнюю степень учебных заведений, имеющих целью общее образование, равномерно и всесторонне развивающее нравственные и умственные силы юношества, и, вместе с тем, служат приготовительными заведениями для молодых людей, стремящихся к высшему, более специальному, образованию в университетах и других высших учебных заведениях.

175. По различию предметов, содействующих общему образованию, гимназии разделяются на филологические и реальные. Кроме предметов, общих тем и другим, в последних преподаётся усиленный курс естествоведения и математики, а в первых — греческий язык с усиленным курсом латинского языка.

176. Предметы учения как в тех, так и в других гимназиях проходятся в продолжение четырёх годичных курсов, составляющих четыре класса.

193. Для занятия должности преподавателя наук или языков в гимназии требуется: а) аттестат об окончании полного курса учения в одном из русских университетов и б) свидетельство о выслушании особого педагогического курса, назначаемого для кандидатов на учительские места в гимназиях.

197. В тех и других гимназиях считается обязательным для учеников только один из новых иностранных языков; сверх того, обязаны учиться гимнастике и пению все ученики и рисованию — желающие из них.

216. Окончившим полный курс присваиваются следующие права и преимущества:

1) Они могут поступать без экзамена в университеты и другие высшие учебные заведения...

2) Имеют право на занятие должности учителя прогимназии, по выслушании особого педагогического курса при гимназии.

3) Могут получать свидетельства на звание домашнего учителя для обучения тем предметам, в которых оказали успехи отличные или хорошие.

4) Определяются при поступлении в гражданскую службу на места канцелярских служителей высшего по жалованью разряда и производятся в 1-й классный чин: дети родовых дворян — через год, а всех прочих званий — через 2 года...»¹³.

В том же 1862 г. рассматриваемый проект был разослан министерством по округам. Попечителям было предложено организовать обсуждение этого документа в учебных заведениях и свои заключения прислать в министерство. Полученные отзывы были тогда же опубликованы. Шеститомник «Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ»¹⁴ содержит отзывы учёных советов университетов, педагогических советов гимназий и отдельных педагогов высшей и средней школы. В 1863 года вышли

¹³ Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. I. СПб., 1862, стр. 1-46.

¹⁴ Там же.

из печати «Замечания иностранных педагогов на проекты уставов учебных заведений Министерства народного просвещения».

В центре обсуждения проекта стоял вопрос о соотношении классического и реального начал в обучении, о том, какая школа — классическая или реальная — даёт лучшее общее образование. Вот что писал об этом С.В. Рождественский: «Защитники классицизма отстаивали значение древних языков, как лучшего орудия формального развития учеников, и в изучении духовной стороны классического мира видели надёжное средство укрепления нравственных идеалов юношества. Главным недостатком реальной школы они, по-прежнему, считали односторонний утилитаризм. Сторонники реализма, с своей стороны, возражали, что формальные цели образования могут быть достигнуты и помимо преобладания древних языков; крайности же одностороннего утилитарного направления, по их мнению, не должны были компрометировать той серьёзной мысли, что общее образование не может быть оторвано от реальных потребностей жизни, что задача общей школы — готовить к жизненному труду»¹⁵.

Приведём фрагменты нескольких отзывов на проект 1862 года, а именно отзывы Совета Московского университета, члена Главного правления училищ Н.И. Пирогова, директора Ярославского Демидовского лицея М.В. Ляпунова, помощника попечителя С. — Петербургского учебного округа И.П. Корнилова, учителей Ржондковского и Чоглокова и педагогического совета Второй Одесской гимназии.

Совет Московского университета подготовил подробный, развёрнутый отзыв на проект. В нём, в частности, отмечалось: «Совет университета вполне признаёт разумность и необходимость устройства прогимназий, которые должны заменить существующие теперь уездные училища, крайне неудовлетворительные по организации и не достигающие ни одной из предположенных для них целей»¹⁶.

¹⁵ Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. СПб., 1902, стр. 436.

¹⁶ Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. III. СПб., 1862, стр. 213.

Признавая целесообразность организации прогимназий, Совет считает, однако, что четырёхгодичный срок обучения в гимназии слишком мал. Совет обсуждает и другие параграфы проекта: «Преподавание латинского языка в гимназиях должно начинаться с низших классов. Совет не находит необходимым разделение гимназий на реальные и филологические, хотя и допускает, что преподавание греческого языка может и не быть в некоторых, и даже в очень многих гимназиях... Изучение греческого языка не обязательно для всех учеников гимназий, а предлагается только для желающих; оно необходимо для тех, кто желает поступить на историко-филологический факультет университета... Совет, считая необходимым для основательного образования в университете знание новых языков и находя одним из главных препятствий к успешному прохождению университетского курса незнание этих языков, полагает изменить §197 в смысле обязательного изучения обоих языков — французского и немецкого...»¹⁷.

Категорическое возражение Совета вызвало предоставление права поступления в университет всякому, окончившему гимназию: «До сих пор гимназии освобождали от вступительного в университет экзамена только лучших своих воспитанников. Прямым следствием было общее понижение уровня подготовки к университету. Совет отрицает право гимназий поставлять студентов университету без всякого контроля с его стороны, а это право дается гимназиям новым проектом»¹⁸.

Не поддержал Совет университета и предложение проекта об организации педагогических курсов при гимназиях для подготовки учителей прогимназий: «Допустив, что гимназист будет готовиться в педагогических курсах при гимназии для получения звания учителя прогимназии, должно допустить, как неизбежное следствие, постепенное понижение и теоретической, и практической подготовки будущих наставников прогимназии... Практическое руководство трудно возложить на учителей гимназии, а о теоретическом нечего и говорить»¹⁹.

¹⁷ Указ. соч. стр. 219.

¹⁸ Указ. соч. стр. 219-220.

¹⁹ Указ. соч. стр. 224.

Старший учитель Оренбургской гимназии Чоглоков также возражал против предоставления выпускникам гимназий права преподавания в прогимназиях. Он писал: «...Первое и самое главное условие для ясного преподавания какого-нибудь предмета есть глубокое, всестороннее знание этого предмета самим преподающим; без этого главного условия никакой педагогический курс не в состоянии приготовить хорошего преподавателя... Выслушание педагогического курса будущим учителем прогимназии с его гимназическим небогатым запасом сведений о научных предметах не может служить ещё верным залогом хорошего, достигающего своей цели преподавания — ясного, увлекающего и развивающего учеников»²⁰.

В отзыве на проект устава члена Главного правления училищ Н.И. Пирогова²¹ говорится: «Если нужно разделить резко два направления учения, — а это действительно необходимо, если желаем видеть настоящие результаты каждого из них, — то уже нужно это сделать вполне, а не вполовину, должно сначала решить беспристрастно и без всякого предубеждения: необходимо ли для желающих вступить в университет... знание древних языков или нет; можно в этом сомневаться и колебаться, но, наконец, необходимо на чём-нибудь одном остановиться. Если да, то... учебные заведения, приготовляющие к университету, должны быть вполне и совершенно приспособлены к этой цели; филологическое направление в них должно господствовать и преобладать, сверх того, в них так же основательно должна быть изучаема и математика, как наука, необходимая столько же, сколько и древние языки, для полного и всестороннего развития мыслитель-

²⁰ Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. VI. СПб., 1862, стр. 214-215.

²¹ Николай Иванович Пирогов (1810-1881) окончил медицинский факультет Московского университета, служил профессором Дерптского университета. Во время Крымской войны организовывал медицинскую помощь, в том числе, и в полевых условиях. С 1856 года — попечитель Одесского учебного округа, с 1858 по 1861 год — Киевского. В 1846 году избран членом-корреспондентом Петербургской АН. В 1865 году по его инициативе на базе Ришельевского лицея в Одессе был открыт Новороссийский университет.

ной способности учащихся. Если нет, то пусть вступают в университет и получившие классическое, и получившие одно чисто-реальное образование, и тогда для чего вводить в реальные гимназии изучение латинского языка? Не лучше ли тогда будет заменить время, употребленное на изучение латинского языка (18 часов в неделю), изучением другого предмета, более необходимого для практической жизни, не лучше ли быть односторонне, но основательно образованным, нежели получить многостороннее, но отрывочное, а потому поверхностное образование. Введя в систему нашего отечественного образования реальные гимназии, необходимо следует учредить для окончания получаемого в них образования и высшие реальные учебные заведения, вполне приспособленные к этим гимназиям и направленные к той же цели (политехнические школы), а классические гимназии оставить одни в неразрывной связи с университетами...»²².

Учитель Новгород-Северской гимназии на Украине Ржондковский в своём отзыве на проект устава отмечал: «Обыкновенно говорят, что изучение древних языков необыкновенно развивает умственные способности. Но отсюда ещё нисколько не следует, что кроме него нет теперь других превосходных способов развития. В чём же заключается эта развивающая сила древних языков? В теории языка и в вещественном содержании его литературы. Если это так, то неужели этого не могут доставить живые новые языки и, в особенности, немецкий, литература которого так богата сочинениями по всем отраслям науки и знаний. Развитие дают и другие науки, если их преподавать с толком. Мне кажется, что уже наступила пора снять с гимназии педагогические девизы средневековой схоластики: классическая древность и математика, а взамен их поставить девизом гимназий: природа и человек»²³.

²² Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. I. СПб., 1862, стр. 10-12.

²³ Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. III. СПб., 1862, стр. 152-155.

Директор Ярославского Демидовского лицея М.В. Ляпунов²⁴ обратил внимание на педагогическую подготовку учителей: «В педагогическом образовании учителей гимназий и прогимназий невозможно видеть того значения, какое придаёт этому образованию Учёный комитет в проекте устава общеобразовательных учебных заведений... Специальное педагогическое образование не представляется особенно необходимым для воспитанников университета, которыми замещаются должности преподавателей в гимназиях... Разделение гимназий на два отдельные учебные заведения, предполагаемые проектом, под названием гимназий и прогимназий, весьма повредит, по мнению моему, значению будущих гимназий. При устройстве средних учебных заведений, прежде всего должно иметь в виду их образовательную, формальную цель. С предположенным же разделением гимназия принуждена будет начать исполнение своей задачи слишком поздно, с учениками, для развития которых много уже утрачено времени...»²⁵.

Мнение помощника попечителя С.-Петербургского учебного округа И.П. Корнилова заключалось в следующем: «Полагаю, что понудительное введение методов преподавания посредством предписаний или устава, неудобно и стеснительно. Лучший метод хорош только тогда, когда им хорошо владеет учитель. Трудно допустить, чтоб учитель, весь свой век следовавший одному способу, вдруг, по предписанию, усвоил с охотою и умением новую систему. Улучшенные методы можно вводить не иначе, как постепенно и непринужденно, печатая об этом статьи, издавая руководства... Новый метод только тогда может принести

²⁴ Михаил Васильевич Ляпунов (род. в 1822 году) в 1839 году окончил курс в Казанском университете со степенью кандидата. С 1850 г. заведовал астрономической обсерваторией Казанского университета. С 1856 по 1864 год служил директором Ярославского Демидовского лицея и училищ Ярославской губернии. Старший сын М. В. Ляпунова Александр Михайлович (1857-1918) — замечательный отечественный математик и механик, академик Петербургской АН (с 1901 года).

²⁵ Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. III. СПб., 1862, стр. 231-232.

существенную пользу, когда он будет охотно и сознательно принят учителем...»²⁶.

Педагогический совет Второй Одесской гимназии высказался относительно предполагаемой фуркации школы следующим образом: «Разделение гимназий на гимназии с усиленным направлением филологическим или математическим представляет ту невыгоду, что в городах, где находится только одна гимназия, поступающие часто принимают то направление, которое впоследствии может оказаться несообразным с их склонностями, что может вредно подействовать на их будущее. В этом отношении, кажется, выгоднее было бы... учредить при университетских факультетах пригготовительные курсы, в которых ученики гимназий могли бы пополнить свои сведения по тем предметам, которые требуются избранным факультетом. Гимназии чрез это освободились бы от специального характера и... могли бы доставить учащимся в них более прочное общее образование, не заставляя прогимназистов делать выбор между двумя направлениями, выбор часто — несознательный и ещё чаще — недобровольный...»²⁷.

Выше приведены только некоторые положения проектов гимназического устава 1860 и 1862 годов и отзывов на них. Но этого достаточно, чтобы убедиться в том, что к началу 60-х годов XIX в. педагогическое сообщество не только осознало необходимость обновления средней школы, но и пыталось осуществить это обновление на практике. Среди основных направлений реформы гимназического образования было и введение единых программ преподавания учебных предметов, и выделение младшего звена гимназии в самостоятельное учебное заведение, и профильная дифференциация школы, предполагавшая уменьшение доли древних языков и усиление естественнонаучной составляющей в некоторых средних учебных заведениях, и вопросы педагогической подготовки учителя, и новые усло-

²⁶ Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. IV. СПб., 1862, стр. 402.

²⁷ Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. II. СПб., 1862, стр. 496-497/

вия поступления выпускников гимназий в высшие учебные заведения.

Из приведённых фрагментов отзывов видно, что участие в обсуждении проектов приняли педагоги высшей и средней школы разных регионов страны. Всего поступило и было опубликовано²⁸ 335 отзывов (110 — от советов университетов и педагогических советов средних учебных заведений и 225 — от отдельных педагогов). Анализируя все эти документы с современных позиций, мы видим, что многие положения, обсуждавшиеся полтора столетия назад, не утратили своего значения и сегодня. Разумеется, такие вопросы, как изучение в средней школе древних языков, уже не обсуждаются, но вопрос о том, кто должен решать, может ли выпускник средней школы учиться в вузе или нет, звучит достаточно актуально: вступительных экзаменов в вузы теперь нет, а ЕГЭ ученики сдают в школе. Между тем вузы разного профиля предъявляют к абитуриенту разные требования как по характеру, так и по уровню подготовки по одному и тому же предмету. И в обществе, и среди педагогов отношение к ЕГЭ не вполне однозначное.

Профильные классы и специализированные школы с углублённым изучением отдельных предметов широко распространены, но принято считать, что такая система организации школьного дела — изобретение педагогов последней трети XX в. или заимствование зарубежного опыта. А ведь многие элементы этой системы существовали в русской школе ещё в середине XIX столетия. И таких «сквозных» аналогий немало, в том числе и в части, касающейся содержания образования.

Вопросы, затронутые и в проектах, и в отзывах на них, далеко не исчерпывают всех сторон школьной жизни, освещённых в названных документах. На их основе в 1863 году Учёным комитетом был подготовлен новый «Проект устава гимназий и прогимназий», который разделил все гимназии на «общие» с латинским языком и классические с двумя древними языками. Были предусмотрены и прогимназии,

²⁸ Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. I-VI. СПб., 1862.

курс которых соответствовал первым четырём классам гимназий. Государственный Совет рассмотрел этот проект в феврале 1864 года и сделал ряд замечаний, на основании которых проект был доработан и вскоре вновь внесён на рассмотрение Совета.

19 ноября 1864 года после очередного обсуждения в Государственном Совете, этот проект был Высочайше утвержден. Отечественная гимназия получила, наконец, новый устав. Приведём некоторые параграфы этого документа²⁹:

«§1. Гимназии имеют целью доставить воспитывающемуся в них юношеству общее образование и вместе с тем служат приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища.

§2. По различию предметов, содействующих общему образованию, и по различию целей гимназического обучения гимназии разделяются на классические и реальные.

§5. Кроме гимназий там, где представится надобность и возможность, а также и в местах, не имеющих гимназий, могут быть учреждаемы прогимназии, состоящие только из четырех низших классов гимназии и разделяющиеся также на классические и реальные.

§26. В преподаватели наук и языков в гимназиях и прогимназиях определяются попечителем учебного округа, по собственному его избранию или по представлению начальников сих заведений, лица, имеющие одобрительные аттестаты об окончании полного университетского курса и свидетельства о выслушании особого педагогического курса. (Исключение было сделано для учителей новых языков — они могли не иметь высшего образования — Р.Г.).

§40. В реальных гимназиях преподаются: а) в одинаковом объеме с классическими: 1) Закон Божий, 2) русский язык с церковнославянским и словесность, 3) история, 4) география и 5) чистописание; б) в большем объеме, сравнительно с классическими: 6) математика, 7) естественная история с присоединением к ней химии, 8) и 9) физика и космография, 10) и 11) немецкий и фран-

²⁹ Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. СПб., 1864.

цузский языки (оба обязательно) и 12) рисование и черчение; в) вовсе не преподаются латинский и греческий языки. Примечание. К числу учебных предметов принадлежат также пение и гимнастика для желающих.

§45. Объём преподавания предметов учебного курса как в гимназиях, так и в прогимназиях, определяется особою инструкцией от Министерства народного просвещения».

Так в России были впервые введены средние общеобразовательные школы двух типов, предполагавшие преимущественное обучение разным циклам учебных предметов. Организации гимназического учения и правам выпускников посвящены следующие статьи устава:

«§49. В каждом классе гимназии и прогимназии полагается, по возможности, не более сорока учеников. В тех случаях, когда... в каком-либо классе оказалось бы более сорока человек... начальству учебного заведения предоставляется ходатайствовать о разделении класса на параллельные отделения.

§53. В гимназии и прогимназии обучаются дети всех состояний, без различия звания и вероисповедания.

§55. В первый класс гимназии и прогимназии принимаются дети, умеющие читать и писать по-русски, знающие главные молитвы и из арифметики сложение, вычитание и таблицу умножения. При сём наблюдается, чтобы в первый класс поступали дети не моложе 10 лет...

§63. Ученики, пробывшие два года в одном классе и не оказавшие удовлетворительных успехов, увольняются из заведения.

§121. Ученики, окончившие полный курс учения в гимназии классической или реальной с особым отличием и награждённые при выпуске медалями золотую или серебряною, определяются в гражданскую службу без различия состояния, с чином четырнадцатого класса.

§122. Ученики, окончившие курс учения в классических гимназиях или имеющие свидетельство о знании полного курса сих гимназий, могут поступать в студенты университетов. Свидетельства же об окончании полного курса реальных гимназий, или о знании сего курса, принимаются в соображение при поступлении в высшие специальные училища на основании уставов сих училищ».

Министр народного просвещения А.В. Головнин, являвшийся сторонником введения реального образования, так писал впоследствии в своих мемуарах о подготовленном под его руководством уставе 1864 года: «Относительно гимназий реальных имелось в виду, что в теории невозможно отрицать за естественными науками общеобразовательной силы, но что преподавание этих предметов ещё недостаточно выработалось, педагогические приемы не разъяснились, опыт не усовершенствовал их подобно тому, как мы это видим в отношении к древним языкам. Посему этим гимназиям казалось ещё преждевременным предоставить право выдавать своим ученикам свидетельство на вступление в университет. Молодые люди, окончившие курс в этих гимназиях, могли поступать в высшие технические училища, и для них следовало учредить политехнические институты»³⁰.

Продолжительность одного урока на основании устава 1864 года составляла 75 мин., но в сентябре 1865 года она была сокращена до 60 мин. Срок обучения в гимназии остался семилетним.

Устав ликвидировал существовавшее до этого разделение учителей гимназии на старших и младших. Тогда же были установлены следующие классы должностей педагогов: директора — V класс (статский советник), инспектора — VI класс, учителей с высшим образованием — VIII класс (коллежский асессор). Эти классные чины сохранялись за чиновниками системы образования до 1917 года.

Введение нового устава в жизнь школы проходило не везде одновременно. Так, в Рязанской гимназии он начал вводиться в 1865 году, а в Ярославской — в 1867 году.

Среди проблем, возникших при реализации устава, была и проблема кадровой. Это относилось, в первую очередь, к преподавателям древних языков, которых сразу потребовалось слишком много, чтобы университеты быстро справились с этой задачей. К преподаванию древних языков в гимназиях были привлечены магистры и кандидаты духовных академий, а также выходцы из австрийских славян.

³⁰ Головнин А. В. Записки для немногих. СПб.: Нестор-История, 2004, стр. 490.

Что касается программ преподавания учебных предметов, то картина здесь была следующая: «По уставу (§ 45) введение новых учебных планов поставлено было в зависимость от инструкции министерства, определяющей объём преподавания отдельных предметов. Составленная Учёным комитетом и одобренная 12 марта 1865 года Советом министра, инструкция не дала нормальных программ, но ограничилась лишь общими краткими определениями и руководящими замечаниями о преподавании отдельных предметов. Разработка же подробных программ по каждому предмету... лежала на обязанности педагогических советов. Программы, выработанные педагогическими советами и отдельными преподавателями и рассмотренные попечительскими советами, должны были вноситься на рассмотрение Учёного комитета...»³¹.

Руководство С.-Петербургского учебного округа осенью 1864 года, ещё до Высочайшего утверждения последнего проекта устава, обратилось к некоторым ведущим педагогам округа с предложением изложить свои соображения о распределении каждого учебного предмета по классам в соответствии с таблицей уроков, предложенной проектом. В том же 1864 года эти «соображения» были опубликованы отдельной брошюрой³². Другой проблемой средней школы был недостаток учебников. В 1865 и 1866 годах министерством были объявлены конкурсы на составление учебников для гимназии по разным предметам. 23 марта 1865 года были введены «Временные правила о порядке рассмотрения, одобрения и введения в употребление учебных руководств и пособий для средних и низших учебных заведений Министерства народного просвещения». На основании этих правил учебники и пособия, по просьбам авторов, рассматривались Учёным комитетом, и его заключения передавались на утверждение министра. Каталоги одобренных руководств печатались в «Журнале министерства народного просвещения».

³¹ Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. СПб., 1902, стр. 442–443.

³² Соображения о распределении предметов преподавания в гимназиях. СПб., 1864.

Очень непростым был и вопрос о том, какие гимназии станут классическими, а какие — реальными. По существу, устав предлагал не два, а три типа гимназий: реальные, классические с двумя древними языками и классические с одним древним языком — латинским. Государственный Совет принял решение обратить в реальные только четверть имевшихся гимназий. Таким образом, в 60-х годах XIX века в отечественной гимназии был введён новый устав. Большая часть гимназий получила классическое направление. Что касается реальных гимназий, то, несмотря на то, что многие родители поддерживали идею реального образования, предпочитая его образованию классическому, эти гимназии популярными не стали, так как они не давали права поступления в университет. Нередко, выбирая школу для своего сына, родители исходили не из его способностей и склонностей, а из того, какие возможности по продолжению образования даст ему полученный в гимназии аттестат.

Борьба за предоставление реалистам права поступления в университет (по крайней мере, на физико-математический и медицинский факультеты) продолжалась в России несколько десятилетий. Положительное решение вопроса пришлось уже на начало XX столетия.

По принятому в 1864 году уставу гимназии работали недолго. Покушение Д. Каракозова на Александра II в апреле 1866 года и последовавшие за этим студенческие беспорядки привели к отставке А.В. Головина. Новым министром стал Д.А. Толстой — активный сторонник классической школы. С его приходом началась подготовка нового устава гимназий. Он был принят в 1871 году.

СОЦИАЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВА¹

В СССР существовала весьма добротная высшая школа, нередко служившая своего рода ориентиром для реформирования высшей школы в других, в том числе в развитых, странах. Согласно оценкам зарубежных экспертов, советская система образования была приспособлена к нуждам экономики и воспроизводства общественной структуры. За семь десятилетий после Октября 1917 года Советским Союзом в системе высшего образования были достигнуты исторические успехи

Создание советского интеллектуального слоя происходило под знаком борьбы за «социальную однородность общества», в то же время советская власть целенаправленно формировала совершенно определенный его состав, придавая этому огромное, часто самодовлеющее значение. Регулирование социального состава обучавшихся студентов осуществлялось по нескольким направлениям:

1. Система прямых ограничений для одних и льгот при поступлении для других категорий абитуриентов в зависимости от социального происхождения, содействующая поступлению «ценных» в социальном отношении элементов (имеющих партийные рекомендации, закончивших рабфак, «стажников», выходцев из рабочих и крестьян и др.).

2. Создание специальных учебных заведений для подготовки к поступлению «социально-близких» к власти лицам (сначала «рабфаков», переименованных потом в подготовительные отделения, вечерних и заочных отделений, системы спецшкол и др.).²

Прямое регулирование социального состава учащихся с предоставлением льгот «рабоче-крестьянскому молодяку» и ограничением права на образование выходцам из образованного слоя было основой социальной политики советской власти и проводилось с первых месяцев ее су-

¹ Автор: Валентина Владимировна Фурсова, доцент Казанского (Приволжского) федерального университета, к. с. н.

² Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. М.: НОФ «Развитие», 1999, стр. 36.

ществования. Уже 2 августа 1918 года был принят «Декрет о правилах приема в высшие учебные заведения», предоставлявший права поступления в вузы лицам любого уровня образования или даже вовсе без образования, и под лозунгом «завоевания высшей школы» началось массовое зачисление туда «рабочих от станка».

По расчетам академика С.Г. Струмилина, выходило, что затраты государства на высшую школу, в отличие от начальной и средней, не окупаются, хотя при дореволюционных расценках труда затраты на высшее образование окупались вполне. Струмилину признавал, что в дальнейшем стране понадобятся тысячи дипломированных врачей и инженеров, но сейчас, в трудном 1924 году, ощущалось известное перепроизводство лиц интеллигентного труда.³ Правда, перепроизводство являлось относительным. В деревнях миллионы больных были лишены какой-либо медицинской помощи, но платить врачам у них не было средств, и врачи тысячами были не востребованы и оставались без дела в крупных городах и столичных центрах. Около 70% населения в стране было неграмотно, но учителям заработную плату платить было тоже нечем, и они десятками тысяч пополняли армию безработных. Платежеспособный спрос на интеллигентный труд в эти годы сильно падал, в то же время производство новых кадров интеллигенции в вузах за годы революции даже заметно расширилось. В 1913 году в стране имелось свыше 90 тыс. студентов вузов, а в 1923 году их численность возросла более чем вдвое — до 208,3 тыс. Подготовка специалистов с высшим образованием увеличилась, однако оплата их труда по сравнению с дореволюционным периодом упала в 2,5 раза. В 1913 году рабочий получал (в ценах 1924 г.) 300 руб. в месяц, профессор и госслужащий — 3 тыс., директор департамента — 8 тыс. руб. Образование позволяло человеку увеличивать свой доход в 10–15 раз.⁴

³ Струмилину С.Г. Проблемы социализма и коммунизма в СССР. М., 1961, стр. 27.

⁴ Добренъков В.И. Социальные институты и процессы [Электронный ресурс] / В.И.Добренъков / Социология: учеб. / В.И.Добренъков, А.И.Кравченко. М.: Инфра-М. Т.3. Гл. 6. — Режим доступа: <http://www.lib.socio.msu.ru>, свободный.

В начале 1918 года было лишь 60 тыс. студентов вузов, к осени 1919 года — 117 тыс. (по другим сведениям 221,3 тыс.). В 1920 году число студентов в вузах составляло 224 тыс., в 1922 году — 216,7 тыс., в 1923 году — 208,3 тыс. Несмотря на некоторые колебания в середине 1920-х годов число студентов росло огромными темпами (см. табл. 1).

Таблица 1

Изменение численности студентов в вузах⁵

| Годы | Число студентов в вузах, человек | % роста численности студентов | Прием студентов в вузы, человек | % приема студентов в вузы |
|------|----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| 1923 | 208,3 | -4,0 | 34,8 | - |
| 1928 | 176,6 | 4,8 | 42,8 | - |
| 1933 | 469,8 | -7,4 | 163,6 | -50,9 |
| 1940 | 811,7 | 30,9 | 263,4 | 39,6 |
| 1941 | 312,9 | - | 94,6 без заочников | -64,4 |

Основной «скачок» численности лиц с высшим образованием пришелся на 1930–1940-е годы, когда темпы роста за десятилетие составили более 200%. Второй резкий прирост произошел в 1950–1960-е годы. Тогда по отдельным категориям он составил до 100% за десятилетие. Оба «пиковых» роста были вызваны идеологическими и политическими обстоятельствами.⁶

В 1921 году, когда число желающих поступить в вузы стало значительно превышать число мест, ряд деятелей народного просвещения выдвинули лозунг: «Наука — для коммунистов». На ректорском совещании в Главпрофобре в мае 1921 года предложения некоторых ректоров подойти к приему студентов только с точки зрения способностей были категорически отвергнуты. Тогда же был установлен «классовый принцип» приема в вузы с целью резкого ограничения среди студентов доли детей интеллигенции.

⁵ Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе, стр. 126–127.

⁶ Струмилин С.Г. Проблемы социализма и коммунизма в СССР. М., 1961, стр. 30.

«Классовые приемы» наиболее последовательно, в масштабе всей страны, проводились с 1922 году. На студенчество была распространена практика «чисток». Так называемая «академическая чистка» 1924 года носила ярко выраженный классовый характер и, как писали советские авторы, острее ее было направлено против менее ценной в классовом отношении категории учащихся.⁷

Для содействия поступлению в вузы малограмотной части населения стали использовать методы «командировок», «направлений» по путевкам различных организаций и т.п. Практика направления на учебу через партийные органы обеспечивала гарантированное поступление рабочих и крестьян в институт независимо от знаний и оценок в документе об образовании. Пленум ЦК ВКП (б) в июле 1928 года принял решение о направлении в вузы не менее 1 тыс. коммунистов, прошедших серьезную школу партийной, советской или профсоюзной работы, обеспечив для них материальные условия. Им предоставлялись льготы при поступлении, выдавались повышенные стипендии, они обеспечивались общежитиями. Среди студентов в вузы абсолютное большинство составляли лица рабоче-крестьянского происхождения, а также молодая часть советской номенклатуры.

Было определено, что среди командируемых на учебу в вуз должно быть не менее 80% рабочих и 20% женщин, с опытом руководящей партийной, хозяйственной и профессиональной работы не менее четырех лет, партийным стажем — не менее пяти лет для рабочих, колхозников и не менее семи лет для служащих.⁸

Выходцам из образованного слоя был законодательно закрыт доступ не только в высшие учебные заведения, но и в среднюю школу второй степени. Июльский пленум ЦК 1928 году потребовал проведения дополнительных мероприятий, чтобы рабочие составляли не менее 65% всего приема в вузы.⁹ Вступительные экзамены были введены только постановлением 19 сентября 1932 года.

⁷ Соскин В.Л. Ленин, революция, интеллигенция. — Новосибирск, 1973, стр. 92.

⁸ Круглянский М.Р. Высшая школа СССР в годы Великой отечественной войны. М.: Высшая школа, 1970, стр. 23.

⁹ Самойлова Е.С. Население и образование М., 1978, стр. 67.

С середины 1930-х годов десятилетка (а тогда ее заканчивала сравнительно небольшая часть молодежи) готовила своих выпускников для поступления в высшую школу, которая быстро наращивала численность студентов. В 1930-е годы, а также в первые послевоенные пятилетки страна продолжала испытывать острый голод в специалистах высшей квалификации: инженерах, врачах, учителях, научных работниках и т.д. Численность специалистов с высшим образованием, составлявшая в 1942 году 909 тыс. человек, к 1960 году их число увеличилось до 3545 тыс., то есть почти в 4 раза. Столь же быстрый рост продолжался и в последующем, и к 1985 году их число достигло 14,5 млн. человек, т.е. произошло увеличение численности лиц с высшим образованием по сравнению с довоенным периодом в 16 раз, а с 1960 года, более чем в 4 раза.¹⁰ При этом в послевоенный период новое поколение вступало в жизнь в несколько «разряженных» условиях ослабленной социальной конкуренции, иными словами, они имели относительно благоприятные перспективы для продвижения и карьеры.

Если в 1940 году на дневные отделения принималось 73,3 % студентов, то в 1965 году — менее 50%, в 1970 году — почти 60%, а в 1976–1978 годах стабильно около 63% (см. табл. 2).

Таблица 2

**Среднегодовое увеличение численности и приема студентов
в вузах, %¹¹**

| Годы | Среднегодовая численность студентов в вузах | Среднегодовой прием студентов в вузы |
|-----------|---|--------------------------------------|
| 1922–1930 | 3,76 | — |
| 1931–1940 | 11,79 | 6,62 |
| 1941–1950 | 0,68 | 9,37 |
| 1951–1960 | 6,77 | 5,59 |
| 1961–1970 | 6,78 | 4,46 |
| 1971–1980 | 1,36 | 1,46 |
| 1981–1990 | -0,12 | -0,1 |

¹⁰ Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. М., 1988, стр. 97.

¹¹ Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе, стр. 28–29.

На начало 1980/1981 учебного года на дневном отделении учились 56,7% из числа всех студентов против 54,1% в 1975/1976 годах. Увеличение удельного веса дневных отделений означало дополнительный рост выпуска специалистов, так как среди вечерников заканчивали в срок только 40% студентов, а среди заочников — 32,6%, отсеб составлял 29,4% и 39% соответственно.¹²

«Классовый принцип» формально был отменен только в середине 1930-х годов, когда выросло число потенциальных абитуриентов «из интеллигенции» за счет детей тех, кто сам в первые послереволюционные годы поступал в вуз по разряду «пролетариев» и «выдвиженцев». Однако предпочтение по-прежнему сохранялось для рабочих и крестьян.

Проблемы образования в 50–60-е годы в СССР

В 1958 году было принято положение о преимущественном зачислении в вузы так называемых «производственников» и «стажников» — лиц, проработавших на производстве не менее двух лет, действовавшее весь период хрущевского правления. Практически дело было поставлено таким образом, что «стажники» зачислялись по мере подачи заявления, экзамены для них были формальностью, поскольку их доля в плане приема должна была составлять до 80%.¹³

В рассматриваемый период широкое распространение получила подготовка специалистов без отрыва от производства (в вечерней и заочной формах). Развитие сети вечернего и заочного образования осуществлялось на базе стационарных вузов, а также за счет организации вечерней и заочной подготовки специалистов непосредственно при крупных промышленных и сельскохозяйственных предприятиях. Принятые в 1955 году правила приема в вузы предоставляли преимущества при поступлении лицам, имеющим

¹² Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе, стр. 30.

¹³ Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. М., 1999, стр. 73.

стаж практической работы после окончания средней школы и демобилизованным из Советской Армии. В результате в 1958 году из 448 тыс. студентов, принятых на дневные, вечерние и заочные отделения вузов, 320 тыс., или 70%, имели опыт практической работы не менее двух лет. По сравнению с 1940 годом общий контингент студентов вечерних вузов увеличился в 1966/1967 учебном году в 23 раза, а заочных институтов в 7,5 раза. В начале 1960-х годов период обучения в школе был продлен до 11 лет, ученики выпускались из нее с разрядами по рабочим специальностям. Однако подобная «связь с жизнью» не привела к пополнению рабочих мест предприятий, эксперимент пришлось завершить, открыв учебно-производственные комбинаты и активно насадив систему ПТУ. Следующая реформа 1970-х годов взяла за основу принцип математизации образования как фундамента НТР. Перенасыщение учебников формулами и абстрактными терминами привело к тому, что вузам пришлось опустить планку требований к абитуриентам из-за резкого ухудшения знаний выпускников средней школы по математике и физике. Самое печальное следствие — снижение функциональной грамотности учащихся школы вследствие сокращения цикла гуманитарных предметов.¹⁴

Заметно менялась и динамика престижа высшего образования. В середине 1960-х годов желали поступать в вуз 80–90% десятиклассников, к 1973 году их число сократилось вдвое. По данным опросов в Свердловской области, в середине 1980-х годов намерены были поступать в вуз сразу после окончания средней школы 37% опрошенных учащихся, к концу 1980-х годов — в 2 раза меньше¹⁵. В Новосибирской области доля ориентированных на вуз с 83% в 1963 году понизилась до 57% в 1983 году.¹⁶

Снижение престижа знаний достаточно ощутимо коснулось сознания родителей, которые уже не были так настойчивы в желании дать детям высшее образование. Всего 49%

¹⁴ Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования, стр. 74.

¹⁵ Филиппов Ф.Р. Социология образования. М., 1980, стр. 36.

¹⁶ Тенденции и противоречия современного этапа социального развития молодежи. М., 1990, стр.145.

родителей утвердительно ответили на вопрос: «Считаете ли Вы необходимым дать детям высшее образование?». Каждый четвертый ответил отрицательно.¹⁷

К 1967 году в СССР была создана система высших вечерних и заочных учебных заведений и факультетов. Она состояла из 29 самостоятельных заочных и вечерних институтов и 1200 заочных и вечерних факультетов (отделений), в которых обучались более 50% всех студентов вузов страны¹⁸ (см. табл. 3).

Таблица 3

Высшие учебные заведения СССР¹⁹

| Учебные годы | Количество вузов | Число студентов дневного отделения, млн. человек | Число студентов вечернего отделения, млн. человек | Число студентов заочного отделения, млн. человек |
|--------------|------------------|--|---|--|
| 1975/76 | 856 | 2,6 | 0,6 | 1,6 |
| 1980/81 | 863 | 3,0 | 0,6 | 1,6 |
| 1985/86 | 894 | 2,8 | 0,6 | 1,7 |
| 1987/88 | 898 | 2,7 | 0,6 | 1,7 |
| 1988/89 | 898 | 2,7 | 0,6 | 1,7 |

Однако это вызвало такое катастрофическое падение уровня подготовки специалистов, что власти были вынуждены отказаться от столь быстрого прорыва к «стиранию граней между физическим и умственным трудом», и в 1965 году данный принцип был отменен. Порожденные реформой 1958 года отрицательные явления болезненно сказались и на высшей школе. Преимущества для лиц со стажем, независимо от того, каков стаж и какое он имеет отношение к вузовской специальности, были ликвидированы. Резко сократился приток 17–18 летних абитуриентов в вузы. Молодежь в школе стала учиться с меньшим старанием,

¹⁷ Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь. М., 1985, стр. 41.

¹⁸ Высшая школа СССР за 50 лет (1917–1967 гг.) / Под ред. В.П. Елютина. М., 1967, стр. 119–123.

¹⁹ Высшая школа СССР за 50 лет, стр. 130.

в институтах стали преобладать лица, имевшие длительный перерыв в учебе, многое позабывшие, нередко обремененные семьей и поэтому вынужденные подрабатывать по вечерам. В результате понизилась успеваемость и резко возрос отсев студентов.²⁰ Но и после отмены реформы «стаж» наряду с другими льготами оказывал заметное влияние на вероятность поступления. Тем не менее, число «стажников» уменьшилось, их доля в общем числе абитуриентов, снизилась почти в 3 раза. В конце 1970-х годов подавляющее большинство студентов поступали после школы. Вплоть до последних лет существования социалистического общества сохранялась система негласных преимуществ по признаку социального происхождения «из рабочих и крестьян», а также, вполне гласных, и очень весомых преимуществ «производственникам» (для которых существовал отдельный конкурс на заранее выделенное число мест с несравненно более низким проходным баллом, за исключением ряда самых престижных вузов). Такая практика одобрялась в печати, публицистике и научной литературе (наиболее частым сюжетом социологических исследований было изучение социального состава студентов как фактора «становления социальной однородности» советского общества).²¹

Важным средством воздействия на состав студентов было функционирование рабфаков, которые способствовали поступлению в вузы выходцев из рабочих и крестьян. Первый рабфак был открыт в Москве 2 февраля 1919 года по инициативе группы студентов-коммунистов бывшего Коммерческого института. Опыт работы первого рабфака оказался успешным, и потому, декретом от 17 сентября 1920 года была оформлена организация рабочих факультетов при всех вузах. Так возник новый, не виданный до того времени, тип учебных заведений, призванных помочь пролетаризации высшей школы, воспитанию новых кадров народной интеллигенции²². Рабфаки были предназначены исключительно

²⁰ Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). М., 2002, стр. 31.

²¹ Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе, стр. 40.

²² Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. М., 1988, стр. 24–26.

для рабочих и крестьян и небольшой процент служащих в их составе постепенно вытеснялся. Так, в 1922 году специальная комиссия исключила по всей стране с рабфаков 4016 человек — около 17% за «непролетарское происхождение». Доля служащих на рабфаках неуклонно уменьшалась с 28% до 8,1% в 1928 году (см. табл. 4).

Таблица 4

Социальный состав рабфаков в 1920-е годы, %²³

| Учебные годы | Рабочие | Крестьяне | Служащие | Итого |
|--------------|---------|-----------|----------|-------|
| 1919/1920 | 40,0 | 32,0 | 28,0 | 100,0 |
| 1920/1921 | 52,0 | 23,0 | 25,0 | 100,0 |
| 1921/1922 | 55,0 | 26,0 | 19,0 | 100,0 |
| 1922/1923 | 60,0 | 28,0 | 12,0 | 100,0 |
| 1923/1924 | 63,0 | 25,0 | 12,0 | 100,0 |
| 1924/1925 | 67,0 | 24,0 | 9,0 | 100,0 |
| 1928/1929 | 56,3 | 35,6 | 8,1 | 100,0 |

Советская власть постоянно стремилась повысить процент рабфаковцев, планируя довести прием до 75 %, но удалось это сделать не сразу. В 1921 году план приема составил лишь 8,7%, но уже в 1923 году — 43,3%. В 1925 году среди принятых студентов в вузы РСФСР рабфаковцы составляли в технических вузах — 66,7%, в сельскохозяйственных — 36,7%, в педагогических — 15,2%, в социально-экономических — 50,0%, в медицинских — 20,8%, в художественных — 6,2%. В 1926–1927 годах на рабфаках были введены выпускные экзамены, и количество поступивших абитуриентов в вуз снизилось до 30%, но затем снова возросло. В начале 1930-х годов доля рабфаковцев в приеме составила в целом 40–50%, но основные технические и экономические вузы комплектовались рабфаковцами на 80–90%. Технические вузы с самого начала поглощали основную массу выпускников рабфаков: из всех рабфаковцев в них шли в 1921 году — 705 человек, в 1922 году — 2160 человек из 3576, в 1925 году — более 50% (см. табл. 5).

²³ Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе, стр. 160.

Таблица 5

Распределение выпускников рабфаковцев, %²⁴

| Профиль вузов | Годы | | | |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | 1921 | 1923 | 1926 | 1929 |
| Технические | 59,0 | 55,0 | 41,2 | 51,5 |
| Университеты | 24,0 | | | |
| Медицинские | 15,0 | 17,0 | 7,8 | 7,1 |
| Физико-математические | – | 2,0 | 2,3 | |
| Общественно-экономические | – | 9,0 | 11,6 | 20,9 |
| Сельскохозяйственные | 2,0 | 17,0 | 23,4 | 14,8 |
| Педагогические | – | – | 11,9 | 5,2 |
| Художественные | – | – | 1,8 | 0,5 |
| Итого | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Из принятых студентов в эти вузы, рабфаковцы составляли 32% в 1922 году, до 80% в 1924 году, 66,3% в 1925 году, 45,6% в 1926 году, 47,7 % в 1927 году и около 65% в 1935 году.

За первый период своего существования рабфаки выпустили свыше 43 тыс. человек, из которых около 37 тыс. были приняты в вузы. Только за 1926–1927 годы в вузы поступили около 25 тыс. рабфаковцев. За 1931–1934 годы рабфаки выпустили 198 тыс. человек, а приняли 785 тыс. Перед войной рабфаки были упразднены (последний рабфак был закрыт 1 октября 1941 г.), но возродились в 1961 году в виде «подготовительных отделений» (которые в печати именовались по-прежнему рабфаками). Первоначально по окончании подготовительных отделений надо было держать выпускной экзамен (он же вступительный, так как рабфаковцы принимались на 1-й курс без экзаменов), и процентов 10–15% наиболее слабых отсеивалось. Для выпускников подготовительных отделений устанавливалась квота в плане приема — не менее 20% (в ряде вузов до 50%). В дальнейшем численность рабфаковцев и процент их выпускников, принятых в вузы, постоянно возрастали.²⁵

²⁴ Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе, стр. 162.

²⁵ Рубина Л.Я. Советское студенчество. М., 1976, стр. 50.

Деятельности рабфаковцев придавалось огромное идеологическое значение. Опыт показал, что лучший путь приведения социального состава студенчества в соответствие с социальной структурой общества — это расширение сети и улучшение качества работы подготовительных отделений.

При приеме на рабфаки выходцы из интеллигенции не подвергались дискриминации, они, обладая, как правило, лучшей подготовкой имели сравнительно больше шансов поступить. Кроме того, в ходе отсева (он достигал вначале 22,7%) отсеивались, по преимуществу, плохо подготовленные выходцы из наименее культурных слоев. Отсев пытались все время сократить, к 1975 году экзамены при выпуске с подготовительных отделений стали пустой формальностью, и в вуз поступали практически все, принятые на рабфаки. В плане подготовки эти отделения, разумеется, ничего не давали, и их низкую эффективность в этом отношении, особенно в технических вузах, вынужденно признавали и советские авторы, справедливо отмечая, что 10 месяцев явно не достаточно, чтобы восполнить пробелы в знаниях.²⁶

Итак, с 1917 по 1941 годы прослеживается тенденция роста численности лиц с высшим образованием, причем в основном это были лица рабоче-крестьянского происхождения, составляющие не менее 65% от общего числа поступающих в вузы. До сентября 1932 года высшее образование мог получить без вступительных экзаменов любой, кто отвечал основным требованиям: имевшие соответствующие анкетные данные и «направления» по путевкам от различных организаций. Неравенство доступа в системе высшего образования в этот период характеризуется наличием «классового принципа», который хоть и был отменен в середине 1930-х годов, все равно действовал на всем протяжении советского периода.

С одной стороны, рабфаки были созданы с целью пролетаризации высшей школы, воспитания новых кадров народной интеллигенции, беспредельно преданной Советской власти. И с этой задачей они справились, т.е. рабфаки служили инструментом социального равенства. С другой сторо-

²⁶ Рубина Л.Я. Советское студенчество, стр. 51.

ны, рабфаки способствовали углублению неравенства в системе высшего образования путем заполнения большинства мест при приеме в вуз. Советская власть стремилась довести долю рабфаковцев в приеме до 75%. Возрождение рабфака в 1961 году в виде подготовительных отделений оставили за собой квоту в плане приема не менее 20% (иногда до 50%). Подготовительные отделения были средством социального контроля различных слоев советского общества. В 1960-х годах было начато и вызвало большой резонанс исследование В.Н. Шубкина, которое убедительно продемонстрировало, что советское общество отнюдь не свободно от неравенства в системе образования и трансмиссии статусов, свойственных и другим обществам.²⁷

В первой серии исследований (1962–1973 гг.) роль социологов заключалась в том, чтобы весной с помощью «Анкеты выпускника» зафиксировать личные планы, ожидания, отношение к различным профессиям тысяч юношей и девушек и, осенью собрать данные о том, в какой мере они осуществили свои планы сразу после окончания средней школы. Речь шла в основном о первых, всегда сложных самостоятельных шагах молодежи в возрасте 17 лет. Поэтому исследование называлось «Проект 17–17».

Был и более общий смысл в таком методологическом подходе, когда в одной анкете сочеталась информация не только о планах, желаниях, aspirations, но и об осуществлении этих планов, о реальных решениях и поведении выпускников уже за порогом школы. Стартовые решения, которые фиксировались в «Проекте 17–17», были дополнены и развиты в «Проекте 17–25», когда изучались жизненные пути молодых людей уже в возрасте от 17 до 25 лет.

В результате ученые обнаружили так называемые пирамиды профессий. Первая пирамида отражала потребности общества в кадрах по профессиям, которые были ранжированы по привлекательности от самых непрестижных внизу социальной лестницы до наиболее престижных вверх

²⁷ Шубкин В.Н. Опыт использования количественных методов в конкретных социологических исследованиях вопросов трудоустройства и выбора профессии // Количественные методы в социологических исследованиях. Новосибирск, 1964, стр. 152–167.

ху. Потребности в рабочей силе по каждой из профессий фиксировались по горизонтали. В итоге получилось нечто вроде пирамиды. Вторую пирамиду составили данные об ожиданиях выпускников. По отношению к первой она как бы перевернута: школьники выбирали совсем не те профессии, которые им предлагало производство. На производстве больше всего вакансий было на мало оплачиваемых, непрестижных, ручных работах, а молодежь в большинстве своем стремилась к высокооплачиваемым, творческим, квалифицированным видам труда. В сознании молодежи складывалась одна иерархия профессий, а в планах и постановлениях правительства — другая, противоположная.

На пересечении двух пирамид не только общество, но и люди теряли очень многое. Свободные вакансии никто не хотел занимать, производство простаивало. В вузы, на творческие специальности, был невероятно высокий конкурс. Не прошедшие по конкурсу абитуриенты устраивались на промышленные предприятия, но трудились неохотно. Юноши и девушки пережидали время до следующего конкурса либо навсегда смирялись с невозможностью осуществить свои желания. Выпускники школ оставшиеся работать на заводах, считали себя неудачниками. Позже социологи выяснили еще один факт: многие учащиеся не были уверены в том, что они смогут работать по тем профессиям, которые им нравились, еще и потому, что производственное обучение в школе было поставлено плохо. Качество профессионального обучения и профориентации в школе отслеживалось социологами на протяжении более чем 30 лет, вплоть до середины 1990-х годов, и всякий выяснялось, что школа не поспевала за изменениями в общественном производстве.

По результатам данного исследования, в начале 1960-х годов дети руководителей составляли менее десятой части выпускников средних школ, дети специалистов — около одной четверти, а детей выходцев из семей рабочих и крестьян было более трети всего школьного выпуска.²⁸

В начале 1980-х годов, когда среднее образование было объявлено всеобщим, доля детей руководителей уменьши-

²⁸ Там же. — С. 158–169.

лась вдвое, так как резко, почти на треть, выросло число выходцев из семей служащих.²⁹

Следующим исследованием, проведенным В.Н. Шубкиным, был проект «Жизненные пути молодежи в социалистическом обществе», показавшим, что существует несоответствие между потребностями рынка труда и потенциалом самой молодежи, сложившимся в процессе образовательной подготовки, противоречие между рынком труда и немобильной системой образования, формирующей завышенные ожидания молодых людей. Вывод о неравенстве жизненных шансов отдельных групп молодежи также имел принципиальное значение, ибо входил в противоречие с установившимся представлением о равенстве социальных возможностей при социализме.

По новосибирской методике стали проводить исследования в других регионах страны: в Ленинградской области, в десяти областях центральной России, в Латвии, Эстонии, Узбекистане, Таджикистане, Армении, среди малых народов Сибири и Дальнего Востока. В результате было установлено, например, что оценки престижа профессий ленинградских выпускников так относились к оценкам в Новосибирске, как последние относились к оценкам в деревнях и селах Новосибирской области. Иными словами, первые опережали в своем развитии вторых, а вторые — третьих. Были обнаружены ножницы в оценках городской и сельской молодежи: в городе выше оценивают профессии преимущественно умственного, а в селе — физического труда. Правда, со временем они сужались: установки сельских и городских школьников постепенно сближались. Новосибирское исследование В.Н. Шубкина получило высокую оценку ученых США и было названо социологической классикой.

Обнаруженная тенденция, которую можно назвать «воронкой социального неравенства» в системе образования, подтверждается множеством фактов. Так, если в 1963 году из 100 выпускников средних школ в вузы поступали 11 выходцев из семей рабочих и крестьян, то в 1983 году их стало 9, а в 1993 году — 5. Соответственно доля детей служащих

²⁹ Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования, стр. 116.

с 1963 по 1993 годы возросла с 10 до 16, специалистов — с 14 до 18, руководителей — с 6 до 22.³⁰

На неравный доступ к получению образования на послешкольном и вузовском уровнях для детей рабочих и крестьян в предперестроечные времена обращает внимание Т.Л. Серикова. В вузах, как правило, обучались дети партийных работников и интеллигенции, которые использовали свое влияние для того, чтобы обеспечить отпрыскам место в элитной общеобразовательной средней школе или университете. Кроме того, социалистическая система образования и подготовки кадров, не принимала в расчет детей, имеющих специфические потребности. Дети-инвалиды, дети, отстающие в развитии или живущие в неблагоприятных социальных условиях, редко получали необходимую им специализированную помощь.

Почти одновременно с В.Н. Шубкиным в Свердловске стали проводить исследования Ф.Р. Филиппов и М.Н. Руткевич, которые рассматривали молодежные проблемы сквозь призму воспроизводства социальной структуры советского общества и межпоколенных социальных перемещений. Эмпирической базой этого направления были проекты «Высшая школа» (1973–1974 гг.) и международное сравнительное исследование по проблемам воздействия высшего образования на социальную структуру (1977–1978 гг.). Система высшего образования рассматривалась как фактор социальной мобильности. В центре внимания оказались три составляющие общественного развития: общественные потребности, система образования и молодежь, а также возможные противоречия между ними.

Ф.Р. Филиппов вплотную подошел к анализу социальных различий между отдельными поколениями в качестве эволюционного фактора в развитии общества. Он предпринял попытку подорвать непререкаемую идею преемственности (повторяемости) поколений и анализировать их в «диалектике преемственности и новизны», иными словами, сконцентрироваться на различиях поколений, обусловленных социально-историческими особенностями их становления. Филиппов обращает внимание на траги-

³⁰ Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. М., 1998, стр. 48.

ческие страницы в становлении разных когорт: влияние политических ограничений, связанных с репрессиями, на трудовой и образовательный путь возрастной когорты, входившей в жизнь в предвоенное время; перерыв в трудовом и образовательном пути военного поколения и его последствия; влияние экстенсивного развития экономики на процессы вхождения в жизнь последующих возрастных когорт.³¹

Расширение практики использования специалистов разного профиля не по назначению в 1970 — первой половине 1980-х годов подтверждается социологическими исследованиями. Так, исследования, проведенные в 1980 году, показали, что 36% молодых специалистов трудятся не по своей специальности. При этом многие выпускники стремятся переквалифицироваться в работников службы быта и торговли. Происходит также девальвация инженерного диплома. Этому способствует отставание в росте зарплаты ИТР от роста зарплаты рабочих. Если в 1940 году в промышленности средняя зарплата ИТР находилась в соотношении 215:100 к средней зарплате рабочего, то в 1985 году это соотношение составило 110:100. В этот период реально проявилась и переориентация молодежи на гуманитарное образование, которую предсказали социологи по результатам исследований в начале 1970-х годов, объясняя, правда, эту тягу феминизацией состава учащихся старших классов. Процент женщин среди студентов возрос с 49% в 1970/71 учебном году до 56% в 1986/1987 учебном году.³² Растет конкурс на вступительных экзаменах на эти специальности. Появляется необходимость в большем количестве репетиторов для последующей подготовки в вузы, и как следствие, происходит еще большее углубление социального неравенства. Конкурс на гуманитарные факультеты вузов в 2–3 раза превышал конкурс на естественные факультеты, а конкурс в гуманитарных вузах в 1,5–2 раза превышал конкурс в технические.³³

³¹ Социология в России, стр. 137–138.

³² Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. — М., 1988. стр. 88.

³³ Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Указ. соч., стр. 90.

К середине 1980-х годов вырисовывается реальная картина излишка специалистов с высшим образованием. Молодых инженеров «рассовывают» по различным должностям, в том числе нередко ставят (под предлогом необходимости приобретения опыта) надолго на такие рабочие места, где их знания не находят своего применения.

К середине 1980-х годов наблюдается падение уровня знаний выпускников десятилетки, что с тревогой отмечается родителями, общественностью, приемными комиссиями вузов. Это связано в первую очередь с установкой на трудовое обучение и воспитание, имеющей целью подготовку к выбору профессии, со второй половины 1970-х годов постепенно перерастая в обязанность школы по подготовке рабочих массовых профессий.³⁴ Однако при этом не учитывался опыт 1958 года, который наглядно показывал, что выполнение «двойной задачи» — подготовить добротное пополнение в вуз и одновременно дать рабочую профессию в старших классах школы — дело недостижимое.

К окончанию полной средней школы уровень квалификации становится ведущим фактором в оценке привлекательности профессии и девушками, и юношами. Этот фактор может в одних случаях усиливать, а в других — перекрывать традиционные предпочтения девушками «женских» профессий здравоохранения просвещения, а юношами — специальностей, связанных с техникой.³⁵

Иерархия профессий у выпускников средних школ за период с 1970 по 1980 годы изменилась. Исследования, проведенные в 1978–1980 годах, свидетельствует о том, что место на «лестнице престижа» у ряда массовых профессий торговли и сферы бытовых услуг стало выше.³⁶ Следовательно, и недоступность данных специальностей становится выше для детей семей, которые не могут предоставить своим детям репетиторов, полезных связей.

К середине 1980-х годов половина выпускников десятилетки еще за полгода до конца срока учения ориентируется

³⁴ Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Указ. соч., стр. 47.

³⁵ Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь. М., 1985, стр. 69–70.

³⁶ Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Указ. соч., стр. 70.

на вуз, тогда как на деле, в него поступает лишь шестая часть выпускников.³⁷

Профессиональные планы у молодежи возникают, как правило, под влиянием различных причин: мнения родителей, учителей, друзей, книг, телепередач, собственных размышлений. Результаты социологических исследований показали, что 83,7 % родителей хотели бы видеть своих детей специалистами с высшим и средним образованием. Высокий престиж труда специалистов влияет на построение жизненных перспектив молодого человека. Люди с высшим образованием обладают преимуществами в смысле общественного престижа, выдвижения на руководящую работу, приобретения жизненных благ.³⁸

Система образования, с одной стороны, играет исключительно важную роль в развитии разнообразных способностей и задатков, с другой — выступает одним из факторов, влияющих на воспроизводство социальной структуры общества. Эти две функции часто противоречат друг другу. Реальная проблема заключается в том, чтобы обеспечить все более полное использование способностей и задатков подрастающего поколения при одновременном выравнивании шансов молодых представителей различных групп на получение образования, на занятие соответствующего места работы и должности, на продвижение и т.д. При этом нужно обязательно учитывать, что возможности таких сбалансированных решений всегда обусловлены конкретной исторической ситуацией.

Достаточно интересным в отечественной социологии является исследование образовательных и профессиональных ориентаций и жизненных шансов молодых людей. Большой вклад в изучение этих явлений внес Д.Л. Константиновский³⁹. К показателям, описывающим данные ориентации, он относит привлекательность (престижность) профессий и личные планы. Первый позволяет оценить ценностные ориентации индивида, второй — их намерения в отношении имеющихся в обществе возможностей.

³⁷ Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. М., 1988, стр. 10–11.

³⁸ Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Указ. соч., стр. 16.

³⁹ Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. М., 1999.

Шансы определяются на основе изучения действительно-го распределения молодежи по различным позициям в системе образования.

В число факторов, влияющих на межпоколенческую социальную мобильность, наиболее часто включают следующие:

- социальное происхождение индивида, определяемое по социальному статусу одного или обоих родителей;
- тип школы, в которой он обучается до 9 класса, и тип учебного заведения для более старших возрастных групп;
- характеристики места его жительства — регион, уровень урбанизации населенного пункта.

Некоторые исследователи предлагают включать в анализ и такие характеристики институциональной среды, как демографическая ситуация и структура, состояние рынка труда, по крайней мере, на локальном уровне, поскольку последние являются важными детерминантами шансов молодежи в сфере образования и на рынке труда.

В советском обществе характер труда рассматривался в качестве основного статусообразующего признака. Как отмечают З.Т. Голенкова и Е.Д. Игитханян, различия по характеру труда выступали главными критериями дифференциации не только между рабочим классом, служащими, но и внутри них.⁴⁰

Согласно Т.И. Заславской, должностное положение в системе стратификации советского общества доминировало над квалификационно-профессиональным, а ведомственная принадлежность места работы — над интеллектуальным содержанием труда. Проведенное в 1973–1975 годах социологическое исследование «Высшая школа как фактор изменения социальной структуры развитого социалистического общества»⁴¹ показало, что социальная ориентация и жизненные планы молодежи в определенной степени обусловлены социальным положением и уровнем образования

⁴⁰ Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д. Трансформация социальной структуры и стратификация российского общества. М., 1984, стр. 114.

⁴¹ Филиппов Ф.Р. Роль высшей школы в изменении социальной структуры советского общества (итоги всесоюзного исследования) // Социологические исследования. 1977. №2, стр. 42.

родителей. Среди желающих сразу после окончания школы поступить в вуз, дети рабочих составили 36,7%, дети колхозников — 7,2%, дети служащих и специалистов — 54,6%. Среди учащихся, отцы которых имеют высшее образование, намерены были поступить в вуз 76,95%, а среди тех, чьи отцы имеют начальное образование, 26,2%. Исследование не обнаружило существенных региональных различий по этим показателям: во всех вузовских центрах, в которых проводился опрос, ориентация выпускников средних школ на вуз примерно одинаковая (в Одессе — 55,8%, в Таллине — 55,7%, в Тарту — 50%, в Свердловске и в Нижнем Тагиле — 47,8%). Исключение составляет Москва (61,8%), где возможности для получения высшего образования в целом больше, чем в других городах страны. На первых курсах вузов, включенных в выборку, обучалось студентов из семей рабочих 31,2%, из семей колхозников — 8,4%, из семей служащих и специалистов — 44,8%, на выпускных курсах соответственно: 26,2; 9,7; 61,5%. Наблюдались существенные колебания данного показателя между вузами разного профиля. В университетах 26,7% первокурсников являлись выходцами из рабочих семей, в технических вузах широкого профиля — 34,5%, в педагогических — 38,1%. Относительное преобладание выходцев из семей служащих и специалистов в университетах (51,7% на первых курсах и 70,2% на выпускных) связано с повышенными требованиями, которые предъявляют вузы этого типа к подготовке абитуриентов, и с тем влиянием, которое оказывает на качество подготовки культурный уровень семьи. Наиболее высокий процент выходцев из колхозного крестьянства отмечен в сельскохозяйственных (22,7%), а также в педагогических (9,3%) вузах, что также вполне объяснимо: в этих вузах выходцы из села имеют дополнительные льготы при поступлении.⁴²

В исследовательском проекте, реализуемом под руководством В.Н. Шубкина, социальный состав учащихся анализировался по агрегированным группам, где статус определялся положением родителей учащихся по отношению к власти и собственности, характеру их труда и уровню

⁴² Филиппов Ф.Р. Указ. соч., стр. 49–50.

образования. При этом определяющим принималось социальное положение того из родителей, социальный статус которого был выше. Были выделены следующие социальные группы:

- дети руководителей высокого, среднего и низкого рангов — региональных, партийных, производственных и др.;
- дети специалистов — лиц высококвалифицированного умственного труда, имеющих высшее образование, не занимающих руководящие должности;
- дети служащих — работников преимущественно умственного труда, не выполняющих управленческих функций, имеющих среднее образование, общее или специальное;
- дети рабочих и крестьян — работников преимущественно физического труда, не требующего высокого уровня образования и не связанного с управлением.⁴³

По мнению М.Н. Руткевича, тип школы опосредует связь между статусом родителей и уровнем образования ребенка. Социальный статус родителей детерминирует выбор школы и продолжение обучения после 9 класса, тогда как тип учебного заведения определяет шансы выпускника на поступление в высшее учебное заведение.⁴⁴

К середине 1980-х годов достаточно массовым стало обращение (за плату) к услугам посторонних лиц, обладающих достаточной квалификацией и опытом, которых принято называть «репетиторами». Репетиторство как особый, неплохо оплачиваемый вид индивидуальной трудовой деятельности получило широкое распространение, особенно в крупных вузовских центрах Москве, Ленинграде, Киеве и т.д. Хотя объявлениями о подготовке к экзаменам в вуз весной и летом заклеены все заборы, стены домов, репетиторы до последнего времени функционировали в значительной мере в рамках «теневого» экономики. Многие уклонялись от уплаты налогов, а те, кто платили налог, скрывали истинные размеры дохода.

⁴³ Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. М., 1999, стр. 60.

⁴⁴ Руткевич М.Н. Социальная ориентация выпускников основной школы // Социологические исследования. 1994. № 10, стр. 30–43.

Основные возражения против репетиторства состоят в том, что их деятельность якобы противоречит принципу социального равенства, создает преимущества для детей, чьи семьи могут расходувать деньги на дополнительные занятия.

Функции «посредника» между средней и высшей школой выполняют также различные формы организованной предвузовской подготовки (подготовительные курсы, рабфаки), призванные устранить разрыв в уровне подготовки выпускников различных типов средней школы, несоответствие этого уровня требованиям высшей школы к абитуриентам.⁴⁵

К лицам, принимаемым без вступительных экзаменов, еще до 1983 года были причислены медалисты и окончившие с отличием ПТУ и техникумы при поступлении на дефицитные специальности. С 1986 года без экзаменов стали приниматься учителя со средним специальным образованием и одним годом стажа по направлениям и «без отрыва от производства». Кроме того, выпускников техникумов, имеющие диплом с отличием, с 1983 г. принимали после сдачи на «отлично» первого экзамена, а имеющих средний балл аттестата 4.5 — при 9 баллах по результатам двух экзаменов. С 1986 года на некоторые специальности стали приниматься лица с аттестатами без «троек», получившие 9 баллов по результатам двух экзаменов, а на остродефицитные — все лица, получившие на них 8 баллов.⁴⁶

Вне конкурса зачислялись:

- с 1982 года — демобилизованные солдаты по направлениям воинских частей (отличники боевой и политической подготовки);
- с 1983 года — авторы изобретений; окончившие ПТУ с отличием на родственные специальности без отрыва от производства; выпускники педучилищ на педагогические специальности по рекомендации отделов на-

⁴⁵ Рубина Л.Я. Перестройка системы народного образования и социальная зрелость молодежи // Социалистический образ жизни и проблемы образования. Свердловск, 1988, стр. 11.

⁴⁶ Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и средне специального образования от 14 марта 1986 г. №190 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. 1986. №5, стр. 9–11.

- родного образования; работники сельского хозяйства по рекомендации колхозов;⁴⁷
- с 1984 года — «стажники», поступающие по направлениям на родственные специальности (включая дневные отделения);
 - с 1985 года — демобилизованные солдаты с установленными льготами (во все вузы); все демобилизованные солдаты с направлениями воинских частей, поступающие на инженерно-технические, сельскохозяйственные, педагогические, медицинские и юридические специальности; все лица по направлениям предприятий со стажем 2 года «без отрыва от производства»; окончившие ПТУ и техникумы с отличием или отработавшие установленный срок (на соответствующие специальности, кроме здравоохранения и искусства); все выпускники ПТУ и техникумов, направленные предприятиями без отрыва от производства; все лица по рекомендации педсоветов (в педвузы); лица со средним специальным образованием и стажем работы 3 года и младший медицинский персонал без среднего специального образования со стажем 2 года (в медицинские вузы);⁴⁸ сироты (выпускники детдомов и интернатов) при сроке обучения не менее 2-х лет.⁴⁹

Льготы по конкурсу имели:

- в 1983 году окончившие ПТУ с отличием и включенные в 10% выпуска получили право участвовать в конкурсе вместе со «стажниками»;⁵⁰

⁴⁷ Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и средне специального образования от 31 января 1983 г. №165 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. 1983. №4, стр. 17–18.

⁴⁸ Там же, стр. 13.

⁴⁹ Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и средне специального образования от 15 февраля 1985 г. №132 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. 1985. № 4, стр. 7–14.

⁵⁰ Об организации и проведении приема в высшие учебные заведения в 1983 г. Инструктивное письмо Министра высшего и средне специального образования от 4 марта 1983 г. №8 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. 1983. №5, стр. 4.

- в 1984 года к «стажникам» помимо «10-процентников» были приравнены дети колхозников и работников сельского хозяйства, направленные в педагогические, медицинские вузы, на специальности физкультуры и спорта, и отличники ПТУ без стажа 2 года.⁵¹ Также были резко увеличены льготы демобилизованным солдатам;
- с 1985 года были введены документы на льготы «афганцам» и инвалидам;
- с 1986 года конкурс на вечерние и заочные отделения проводился сначала среди демобилизованных солдат, лиц со стажем 1 год и выпускников ПТУ по данной специальности и лишь потом на оставшиеся места зачислялись по конкурсу остальные.⁵² Но некоторые меры были направлены на то, чтобы не оставить «за бортом» и лучших выпускников школ: 18 мая 1983 года разрешено участие в конкурсе в другие институты лиц, не прошедших в «июльские» (самые престижные) вузы, а вузам, не выполнившим план приема, разрешено принимать лиц, не прошедших в другие вузы (из сдавших одновременно и тот же набор экзаменов), т.е. было восстановлено положение, отмененное летом 1972 года.⁵³

Изменения правил приема в вузы, осуществленные в порядке эксперимента Минвузом летом 1986 года, себя не оправдали и были отменены. Начисление при собеседовании определенного числа баллов за стаж по специальности

⁵¹ О льготах для рабочих и служащих совмещающих работу с обучением в учебных заведениях. Приказ Министра высшего и средне специального образования от 27 января 1983 г. № 125 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. — 1984. №4. С. 7–8; Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и средне специального образования от 23 января 1984 г. № 54 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. 1984. №4, стр. 14.

⁵² Об утверждении правил приема в высшие учебные заведения СССР. Приказ Министра высшего и средне специального образования от 14 марта 1986 г. №190 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. 1986. № 5, стр. 11.

⁵³ О дополнительных мерах по обеспечению приема студентов в высшие учебные заведения в 10984г. Инструктивное письмо Министра высшего и средне специального образования от 16 июля 1984 г. № 42 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования. 1984. № 9, стр. 24–25.

и т. д. дало известный эффект в тех вузах, где имелся значительный реальный конкурс. Но там, где такого конкурса не было (именно так обстояло дело в большинстве периферийных вузов), приемным комиссиям приходилось принимать практически всех, кто подал заявление и хотя бы на тройки сдал вступительные экзамены, причем санкционировать всяческие послабления на экзаменах.⁵⁴

К началу 1980-х годов «раздувание» образовательной системы достигло такой степени, что столкнулось с некоторыми естественными ограничителями. При обсуждении планов приема на 1981–1985 годы отмечалась «сложная демографическая ситуация» и связанный с ней «ряд негативных последствий». Руководители образовательной системы, в частности утверждали что:

- а) заметное сокращение прироста трудоспособного населения сокращает возможности прироста приема в вузы;
- б) несмотря на всеобщее среднее образование, уменьшается численность выпускников 10-х классов;
- в) рост ПТУ ведет к дальнейшему уменьшению выпускников 10-х классов.

В годы 10-й пятилетки прием планировался в рамках, близких к 1975 году, но в действительности был значительно выше. Против плана 5075,3 тыс. человек в 1976–1980 годах было принято 5125,1 тыс. человек. Для следующей пятилетки в основу количественных показателей подготовки специалистов с высшим образованием было положено указание о сохранении общего ежегодного приема на уровне 1981 года. Поэтому в пятилетнем плане на все годы предусматривался одинаковый показатель приема — 1052,7 тыс. человек (или на 0,4% больше, чем в 1980 году), причем для приема на дневные отделения для 1982–1983 годов предусматривался уровень 1981 года, а на 1984–1985 годы — с сокращением на 32 тыс. с соответственным увеличением приема на вечерние и заочные отделения. В 1983/1984 учебном году на дневном отделении вузов учились 56,3% студентов (на вечернем — 12,1% и на заочном — 31,6%).

⁵⁴ Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. М., 1988, стр. 48.

К 1990 году планировалось общее увеличение контингента студентов на 20–40%.⁵⁵

В 1970–1980 годы, несмотря на провозглашение продвижения к социальной однородности, стирание различий между представителями отдельных категорий населения в доступе к высшему образованию, нарастали процессы социальной дифференцированности. Различные виды образования открывали доступ к разнородным видам труда и обеспечивали неодинаковые возможности последующего социального продвижения; соответственно те или иные вузы и факультеты были нацелены на различные группы и профессионально-квалификационные слои специалистов.

Поступающие в вузы СССР в первую очередь ориентировались на те специальности, которые на данном этапе были престижными, причем их престиж определялся в первую очередь фактором материального вознаграждения будущей профессии, и в меньшей степени интересом к ней и фактором полезности труда.

Эволюция правил приема до середины 1980-х годов показывает, что эти правила способствовали увеличению внеконкурсного приема и постоянно расширяли права лиц, имеющих худшую по сравнению с обычными выпускниками школ подготовку.

Исследования того времени фиксировали существенные расхождения в показателях мобильности молодежи уже в рамках первых ступеней общего образования. Характерным было неравенство учебных успехов учащихся, имеющих разное социальное происхождение, которое во многом предопределяет выбор или формы среднего образования. После окончания 8 класса большинство детей служащих и специалистов поступали в 9 класс для окончания средней полной школы и последующего поступления в вуз, тогда как дети рабочих и крестьян предпочитали поступать в ПТУ или техникумы. Таким образом, социальные источники пополнения студенчества видоизменялись не при отборе контингента в вуз, а уже на более ранних этапах обучения, а основной причиной социального неравенства в советском обществе выступал «социальный капитал».

⁵⁵ Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе, стр.29–30.

ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОСТАВА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ¹

Проблема формирования контингента студентов организаций высшего профессионального образования не столь однозначна как кажется на первый взгляд. И речь не просто о том, что выбор вуза или специальности по критерию престижности чреват подготовкой большого числа «специалистов-середнячков», в лучшем случае меняющих профессию после осознания своей неконкурентоспособности². Значительно хуже ситуация, когда эти «середнячки» приступают к лечению людей или техническому обслуживанию техногенно опасных объектов.

Слабый качественный отбор будущих студентов из числа абитуриентов имеет несколько источников. В качестве первого можно назвать ЕГЭ, через «сито» которого по коррупционной схеме просачивается немало «псевдоотличников». И хотя усилия федеральных органов управления образованием поставить прочный заслон этому «просачиванию» все настойчивее, окончательно решить эту проблему пока не удастся.

Немаловажный фактор дезориентации молодежи в выборе профессии — виртуальные представления многих родителей о способностях своих детей или «доброжелательные» советы друзей и знакомых. Нелишне упомянуть также установки ряда вузов на выживание любой ценой, не склонных отчислять не успевающих студентов из соображения потратить «платящего клиента».

И все-таки, основная причина наличия «профессионального балласта» в составе студентов — несовершенство профессиональной ориентации, в которую немалую лепту вносят и сами вузы. В условиях социально-экономической трансформации 1990-х годов школа во многом растеряла

¹ Автор: Михаил Николаевич Стриханов, ректор Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», академик Российской академии образования, д. ф.-м. н., профессор.

² Данные исследований, проведенных Центром социального прогнозирования и маркетинга свидетельствуют о том, что в первые 5 лет после окончания вуза не менее 60% бывших выпускников вынуждены пройти повышение квалификации или переобучение новой профессии.

свою функцию профессиональной ориентации и инициативу перехватили учреждения профессионального образования, в том числе высшего, пытаясь эту работу наладить у себя «институционально». На самом же деле получается просто конкурентное соревнование между учреждениями профессионального образования, стремящимися любыми способами привлечь в большинстве своем «питающихся» грезами молодых людей в свое «лоно», преимущественно на платной основе. Среди агентов по подбору персонала это называется не профессиональной ориентацией, а *рекрутингом*, то есть происходит подмена понятий.

Собственно профессиональная ориентация — это процесс длительный, часто варьирующий по мере взросления подростков и именно в этот период взросления подростки, равно как и их родители, нуждаются в подсказке авторитетных педагогов, опытных психологов. Лонгитюдный процесс профессиональной ориентации возможен только в школе, где имеется возможность длительного наблюдения и взаимодействия с учащимися и их родителями в процессе социализации детей. Иными словами, профессиональная ориентация — прерогатива школы, и только после подкрепленного квалифицированными консультациями и психологическими тестами самоопределения учащегося и прозвучавшего из его уст вопроса: «А где можно обучиться этой профессии?» могут (и должны) появиться — как на арене — соответствующие профессиональные образовательные учреждения.

Как формировался выбор старшеклассниками своей профессиональной траектории за последние десятилетия, особенно в период социально-экономической трансформации?

Согласно Закону об образовании (Статья 66 пункт 3), «Среднее общее образование направлено на ... формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к ... продолжению образования и началу профессиональной деятельности»³.

³ Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; вступил в силу с 1 сентября 2013 года.

Личные планы учащихся старших классов общеобразовательной школы, формирующиеся на основе отношения к различным профессиям, статусам, траекториям жизненной карьеры, в значительной мере учитывают означенные элементы реальности. На них вполне определенно сказываются и конкретные особенности социальной ситуации, в которой юноши и девушки принимают решения о своем будущем⁴.

Все же, как свидетельствуют исследования социологов, проведенные еще 50 лет назад, представления старшеклассников о своей профессиональной траектории не лишены идеализма. Так, в 1963 году почти все (93%) выпускники средних школ были намерены продолжить образование. При этом 79,3% собирались только учиться, 13,7% — совмещать работу с учебой. Направленность ориентаций выпускников проявляется еще более четко при рассмотрении, где именно юноши и девушки собирались продолжить образование. Поступать в вузы планировали более 60% выпускников, в средние специальные учебные заведения — только один из десяти. Лишь единицы были намерены учиться в профессионально-технических учебных заведениях⁵.

Распределение личных планов выпускников 1999 года подтверждает эти выводы: 92,3% выпускников планировали учиться. Стали менее высокими притязания: половина выпускников имела намерение учиться в вузе, а среди остальных, наметивших продолжить образование, каждый четвертый запланировал поступить в среднее специальное заведение, один из десяти — в профессионально-техническое училище, 2% — на курсы. К высшему образованию устремилась значительно меньшая часть выпуска — две трети от той величины показателя, какая была в начале 1990-х годов, зато к среднему специальному — в 2,2 раза большая. Это уже другие выпускники, чем те, кто планировал свою профессиональную траекторию в начале 1990-х годов.

Налицо значительное изменение содержания ориентации на учебу с изменением социально-экономических усло-

⁴ Шубкин В.Н. Социологические опыты. (Методологические вопросы социальных исследований). М.: «Мысль», 1970.

⁵ Константиновский Д.Л. Неравенство и образование: Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи. М.: ЦСП, 2008.

вий. Установка на высшее образование оказалась потеснена установкой на образование среднее специальное, а обе они вместе — установкой на профессии, не требующие среднего специального и высшего образования. Снижение притязаний молодой когорты в целом произошло, по-видимому, вследствие основных влияний периода 1990 годов: ужесточение конкурсной ситуации из-за роста численности молодежи и внедрения всеобщего среднего образования, изменение состава выпускников школ, трансформация ценностных ориентаций.

Личные планы выпускников середины 1990-х годов свидетельствуют о нацеленности их на продолжение образования, высоком уровне их притязаний. Теперь уже почти все (98%) планировали после окончания школы учиться. Каждый десятый был намерен сочетать учебу с работой.

В целом наблюдаемый ход динамики личных планов выпускников школ показал изменения в ориентациях на различные уровни образования. Ориентации на высокий уровень образования, обретение высокого социального статуса были интенсивно выражены в 1960-е годы, слабее — в 1980-е и наиболее сильно — в 1990-х годах.

К середине 2000-х годов стали проявлять себя две противодействующие тенденции: с одной стороны, повышенный интерес выпускников школы к профессиональному образованию, прежде всего к высшему, привел к перепроизводству специалистов, особенно по гуманитарным специальностям (экономист, менеджер, юрист, психолог, социолог); с другой стороны, негативное действие «демографической» ямы привело к дефициту абитуриентов профессиональных образовательных учреждений⁶.

⁶ См.: Савинков В.И., Ключарев Г.А. Анализ и прогноз численности студентов и преподавательского персонала учреждений профессионального образования. ЦСПиМ, М.: 2015. Отметим, что в 2013/2014 учебном году общая численность обучающихся в школе составила 13,6 млн. человек, в том числе в 9–11 классах — 2,5 млн. человек. В 9 классе — 1,2 млн., в 10–11-е классы 1,4 млн. (Источник: Образование в России: 2014. Минобрнауки России, Московский государственный ун-т приборостроения и информатики. М.: 2014. С. 72, 82.)

Качество и результативность профессиональной ориентации по индикатору «профильное обучение»⁷

Выбор учащимися 10–11 классов средних школ будущей специальности и соответствующего факультета при поступлении в вуз — это не просто предпочтение места продолжения обучения, но и процесс профессионального самоопределения. На общегосударственном же уровне речь идет о тенденции формирования социально-профессиональной структуры российского общества, инструментом чего выступает система образования⁸.

Эксперимент по внедрению профильного обучения в школе начался более 10 лет назад. В соответствии с распоряжением Правительства РФ от 29.12.01 № 1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 году, была поставлена задача создания системы профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы, ориентированного на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся. Согласно результатам исследования, профильным обучением 10–11 классах было охвачено в 2013/2014 учебном году половина учащихся общеобразовательных учебных заведений (51,6%), в том числе среди опрошенных 10-классников — 48,1%, а среди 11-классников — 54,9%.

⁷ Наш анализ проблемы повышения качества образования осуществлен с опорой на данные общероссийского социологического мониторинга проведенного Центром социального прогнозирования и маркетинга под руководством Ф.Э. Шереги. Цель мониторинга изучить изменение качества и результативности профессиональной ориентации в 9-х и 10–11-х классах средней школы, характер профессиональной траектории выпускников. Опрос 1200 учащихся 9–11-х классов проходил в следующих субъектах РФ: Центральный ФО — Московская, Владимирская, Тульская, Ярославская, Воронежская области; Северо-Западный ФО — Новгородская, Архангельская области; Южный ФО — Ростовская, Волгоградская области; Приволжский ФО — Республика Татарстан, Нижегородская, Самарская области, Пермский край; Уральский ФО — Свердловская, Челябинская области; Сибирский ФО — Красноярский край, Иркутская, Омская области; Дальневосточный ФО — Хабаровский край; Северо-Кавказский ФО — Ставропольский край.

⁸ Шереги Ф.Э. Образование как социальный институт. // Социология образования, 2014, №12.

Наиболее широко профильное обучение внедрено в школах с углубленным изучением математики и других отдельных предметов, а также в гимназиях. Согласно итогам экспертной оценки, высказанной руководителями школ, в 2013/2014 учебном году имелись профильные классы в 43,9% обычных школ, в 60,5% специализированных школ с углубленным изучением иностранного языка, в 87% гимназий.

Возможность обучения в профильных классах имеют прежде всего выходцы из высокообеспеченных (58,3%) и среднеобеспеченных (52,4%) семей и в наименьшей мере — из бедных семей (28,9%). Наиболее высока доля обучающихся

Таблица 1

Мнение учащихся о преимуществах профильного обучения в 10–11 классах в зависимости от типа общеобразовательного учреждения, %

| Мнение | Тип образовательного учреждения | | | | |
|---|---------------------------------|-------------|---|---|---|
| | Обычная школа | Гимназия | Специализированная школа с углубленным изучением иностранного языка | Специализированная школа с углубленным изучением математики | Специализированная школа с углубленным изучением других отдельных предметов |
| Помогает в правильном выборе будущей специальности | 44,2 | 55,3 | 52,2 | 38,5 | 35,0 |
| Помогает в выборе факультета вуза при решении продолжить обучение | 37,8 | 19,1 | 39,1 | 42,3 | 45,0 |
| Иное преимущество | 3,2 | 8,5 | 0,0 | 7,7 | 10,0 |
| Нет особых преимуществ или затруднились ответить | 16,8 | 17,0 | 17,4 | 15,3 | 10,0 |
| Итого позитивное мнение | 80,0 | 74,5 | 82,6 | 77,0 | 80,0 |

в профильных классах из семей интеллигенции, в том числе руководящих работников (59,2%) и предпринимателей (58,7%), в то время как среди выходцев из семей рабочих профильным обучением в 10–11 классах охвачен лишь каждый третий (35,5%). Уровень образования родителей также коррелирует с доступностью профильного обучения для их детей: среди учеников, мать и отец которых имеют высшее образование, в профильных 10 и 11 классах училось 61,6% опрошенных, а удельный вес учеников в тех же профильных классах, чьи родители получили лишь среднее специальное образование, составлял 40%.

Реальные преимущества профильного обучения заключаются в содействии учащимся в правильном выборе будущей специальности и в выборе факультета вуза при решении продолжить обучение. В наибольшей мере профильное обучение помогает в правильном выборе будущей специальности гимназистам и содействует в верном выборе факультета вуза прежде всего учащимся профильных математических классов (см. табл. 1).

Единый государственный экзамен — ЕГЭ, как критерий качества среднего образования

Единый государственный экзамен призван обеспечить совмещение государственной итоговой аттестации выпускников школы со вступительными испытаниями для поступления в организации профессионального образования. Его конечной целью ставится формирование объективной системы показателей, характеризующих качество подготовки выпускников общеобразовательных учреждений.

Однако, как свидетельствуют данные общероссийского исследования, реализация этой цели не отличается всеобщностью: 22% обследованных в 2014 году учащихся 9–11-х классов сочли, что ЕГЭ существенно способствует решению данной задачи, каждый третий (33,6%) согласился, что способствует, но лишь в незначительной степени, а 44,4% выразили мнение, что ЕГЭ не способствует объективной оценке их знаний или затруднились ответить. Велика доля критично высказывающихся о способности ЕГЭ объективно

оценивать знания выпускников среди учащихся школ всех типов: обычных — 43,6%, гимназий — 43,8%, специализированных школ с углубленным изучением иностранного языка — 55,3%, специализированных школ с углубленным изучением математики — 51,4%, школ с углубленным изучением других предметов — 48,8%.

До 1990 года в стране действовал административный регулятор социального состава студентов вузов. В 1990 годах, особенно с увеличением числа негосударственных вузов, этот регулятор практически перестал действовать, по какой-либо причине социальный состав студентов вузов дал «крен» в сторону выходцев из семей интеллигенции, административных служащих и новой буржуазии. За неимением материальных возможностей для поддержки детей в случае их обучения в крупных городах, к 2000 году в составе студентов вузов доля выходцев из сельских семей не превышала 3% при том, что доля сельского населения России составляла 27%. В национальных республиках наметилось этническое замыкание состава студентов вузов.

Именно поэтому в начале 2000-х годов в качестве одной из первоочередных задач образовательной политики государства выступило повышение доступности профессионального образования для молодежи из малообеспеченных семей и отдаленных от вузовских центров мест проживания через обеспечение равных условий при поступлении. Равенство шансов в доступе к высшему профессиональному образованию был призван обеспечить ЕГЭ, однако он оправдал ожидания в этом плане лишь частично. Так, по данным исследования, мнения, что ЕГЭ существенно способствует повышению доступности образования в вузах для заканчивающих школы, придерживаются в среднем не более 60% учащихся 9–11-х классов. При этом значительных различий в оценках роли ЕГЭ в обеспечении равенства всех выпускников при поступлении в вузы между учащимися разного типа общеобразовательных учреждений не наблюдается.

На наш взгляд, ЕГЭ, может, и удовлетворял образовательный процесс, выстраиваемый по объективной парадигме рекрутинга, но он игнорировал более значимую субъективную парадигму профессионального самоопределения.

Роль школы в профессиональной ориентации учащихся

В решении вопросов профессионального самоопределения учащихся государственная политика в последние 20 лет была весьма противоречивой.

В СССР был накоплен большой положительный опыт по профориентации молодежи. В соответствии с Постановлением Верховного Совета СССР от 12.04.1984 «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» были открыты свыше 60 региональных центров профориентации, в школах введен курс «Основы производства. Выбор профессии». В 1986 году была создана государственная служба профориентации молодежи, на базе Госкомтруда велась активная подготовка консультантов по профессиональной ориентации. По всей стране активно работала сеть центров научно-технического творчества молодежи и т.д. Были сделаны попытки перейти от чисто профессионально-диагностической к развивающей помощи самоопределяющимся подросткам.

В 1990-е годы система профессиональной ориентации в школе была практически разрушена, резко сократилось ее финансирование. К 2000 году сформировалась коммерческая сеть по подбору персонала, которая не заменила профессиональную ориентацию молодежи, так как ее целью является рекрутинг готовых специалистов. Постепенно началось восстановление системы профессиональной ориентации молодежи на базе общеобразовательных школ и вновь созданных довольно многочисленных центров профориентации.

Все же лишь в настоящее время на уровне государственной политики начала восстанавливаться именно система профессиональной ориентации в школе в форме преемственности многих аспектов школы советского периода. В результате в профессиональной ориентации учащихся наметилась положительная тенденция.

По мнению 57,5% учащихся 9–11-х классов в настоящее время уроки построены так, что они стимулируют правильный выбор специальности (профессии). Хорошие успехи в организации профессиональной ориентации учащихся достигнуты в специализированных школах (см. табл. 2).

Таблица 2

Мнение учащихся 9–11-х классов различного типа общеобразовательных учреждений о проводимой в учреждении работе по профессиональной ориентации, %

| Мнение | Тип образовательного учреждения | | | | |
|---|---------------------------------|-------------|---|---|---|
| | Обычная школа | Гимназия | Специализированная школа с углубленным изучением иностранного языка | Специализированная школа с углубленным изучением математики | Специализированная школа с углубленным изучением других предметов |
| Учебные занятия построены так, что они стимулируют правильный выбор специальности (профессии) | 22,4 | 27,2 | 29,8 | 32,4 | 43,6 |
| В школе ведется специальная работа с учащимися по профессиональной ориентации | 32,8 | 36,8 | 42,6 | 29,7 | 28,2 |
| <i>Профессиональная ориентация в школе ведется слабо или вообще не ведется</i> | <i>44,8</i> | <i>36,0</i> | <i>27,6</i> | <i>37,9</i> | <i>28,2</i> |

На эффективность профессиональной ориентации школьников в немалой степени влияет местонахождение учебного заведения. Слабо она поставлена в сельских школах, лучше — в городских. Это объективно, так как профессиональная ориентация в сельских школах предполагает либо однонаправленное формирование установки на сельскохозяйственный труд, либо отсутствие профессиональной ориентации, дабы не ориентировать молодежь на миграцию из села. Это не исключает того, что сама сельская молодежь так или иначе выстраивала дифференцированную профессиональную траекторию.

Если говорить о выпускниках школ России в целом, то большинство выпускников 9-х классов (59,7%) планируют продолжить учебу в 10-м классе; немало среди них желающих поступит в техникум или колледж (28,3%) либо продолжить

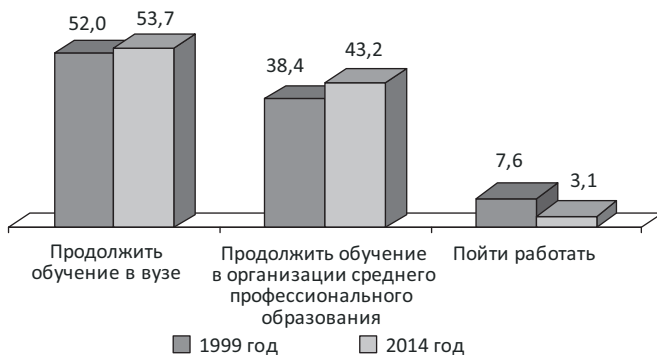
обучение в профессиональном училище или лицее (4,9%). Выразивших намерение ограничиться уровнем основной школы и пойти работать мало (1,2%), как и тех, кто еще не решил, что будет делать (5,9%). Среди учащихся 11-х классов большинство желают получить высшее образование (85,8%).

Вряд ли экономике требуется такое большое количество специалистов с высшим образованием. Это банальное утверждение, однако в большинстве своем вузы, особенно образованные в 1990-х годах и принужденные искать различные пути своего финансового выживания, сегодня не являются достаточно эффективным фильтром для конкурентного профильного отбора. И содержащийся в этих почти 86% выпускников довольно большой балласт в итоге также окажется дипломированными специалистами без необходимого уровня профессиональных знаний.

За последние 15 лет произошли изменения в соотношении типов (уровней) профессиональной траектории. В частности, значительно увеличилась доля желающих получить среднее специальное образование и снизилась в два раза доля планирующих поступить в профессиональные училища. Кроме того, вдвое меньше стало выпускников, желающих пойти работать (см. табл. 3).

Рисунок 1

Профессиональные планы выпускников общеобразовательных школ в 1999 и в 2014 годах, %⁹



⁹ Без учета учащихся 9-х классов, выразивших намерение продолжить обучение в 10-м классе.

Продолжить обучение в вузе планируют прежде всего учащиеся специализированных школ (с изучением математики, иностранных языков), а поступить в организацию среднего профессионального образования или пойти работать склонны выпускники обычных школ (см. табл. 3).

Таблица 3

Планы учащихся различного типа общеобразовательных учреждений после выпуска из 9 или 11 классов, %

| Планы учащихся | Тип образовательной организации | | | | |
|--|---------------------------------|-------------|---|---|---|
| | Обычная школа | Гимназия | Специализированная школа с углубленным изучением иностранного языка | Специализированная школа с углубленным изучением математики | Специализированная школа с углубленным изучением других предметов |
| Продолжить обучение в 10-м классе | 33,8 | 43,2 | 13,6 | 20,0 | 36,7 |
| Продолжить обучение в вузе | 35,4 | 33,0 | 59,1 | 70,0 | 33,3 |
| Продолжить обучение в организации среднего профессионального образования | 23,8 | 19,3 | 27,3 | 10,0 | 26,7 |
| Итого намерены продолжить обучение | 93 | 95,5 | 100,0 | 100,0 | 96,7 |
| Пойдут работать или пока не решили | 7,0 | 4,5 | 0,0 | 0,0 | 3,3 |

Продолжение обучения в 10-м классе и в дальнейшем в вузе — это планы прежде всего городских школьников (см. табл. 4). Дети из сельских школ значительно меньше ориентируются на переход к следующей ступени образования. Поэтому сельские школьники видят для себя более реальную перспективу получения образования в среднем профессиональном учреждении — либо предпочитают подходящее трудоустройство. Школьники и гимназисты из ме-

гаполисов в большей степени, чем остальные, нацелены на продолжение учебы, однако и среди них сравнительно велика доля намеренных после 9 или 11 класса пойти работать (в основном это дети из семей рабочих, чьи родители имеют образование не выше среднего).

Таблица 4

Планы учащихся общеобразовательных учреждений поселений различного типа после выпуска из 9 или 11 классов, %

| Планы учащихся после выпуска из 9 или 11 класса | Типы поселения, в которых расположены общеобразовательные учреждения | | | |
|--|--|------------------------------------|----------------|---------------|
| | Мегаполис | Административный центр субъекта РФ | Районный центр | Село, поселок |
| Продолжить обучение в 10-м классе | 42,5 | 33,5 | 37,2 | 24,3 |
| Продолжить обучение в вузе | 39,7 | 39,0 | 37,5 | 31,2 |
| Продолжить обучение в организации среднего профессионального образования | 8,2 | 23,1 | 20,8 | 33,6 |
| Итого намерены продолжить обучение | 90,4 | 95,6 | 95,5 | 89,1 |
| Пойдут работать или пока не решили | 9,6 | 4,4 | 4,5 | 10,9 |

О том, что система образования частично потеряла свою функцию быть социальным “лифтом”, свидетельствуют планы учащихся из семей, где рабочими являются и мать, и отец: среди них 40% намерены ограничить свое образование средним профессиональным уровнем, а 11% желают пойти работать после 9 или 11 класса; продолжить обучение в вузе хотят 24,4%. Среди детей, где оба родителя работники сферы услуг, продолжить обучение в вузе хотят 36,4%, представители интеллигенции — 45,8%, где глава семьи предприниматель — 47,6%. Таким образом, профессиональные траектории выпускников школ во многом нацелены на воспроизводство классовой структуры общества.

Одна из важнейших задач средней школы — дать ее выпускникам достаточно знаний, гарантирующих продолжение

обучения в профессиональном учебном заведении — *остается неизменной*. Как показало исследование, 71,6% опрошенных старшеклассников полагают, что получили в своей школе необходимую для дальнейшего образования сумму знаний. Каждый пятый (20,4%) считает, что эти знания удалось пополнить только за счет услуг репетиторов, а 8%, что не получили их для продолжения профессионального образования. По типам школ доля считающих, что школьные знания вполне достаточны для продолжения обучения в организации профессионального образования, колеблется от 70% до 75%, то есть в целом она весьма высокая.

Наряду с недостаточным уровнем подготовки в школе имеются еще три значимые причины, затрудняющие для выпускников школ продолжение обучения:

- отсутствие у родителей необходимых денег для оплаты обучения в большом городе (эту причину назвали 55% среди опрошенных, не планировавших продолжение обучения);
- высокий конкурс, который трудно преодолеть из-за недостаточности полученных в школе знаний (44%);
- нежелание родителей отпускать детей в крупный город (11%).

Нередко эти причины действуют в сочетании и имеют разное значение для детей из семей с различным уровнем материального благосостояния. Для школьников из бедных семей основным камнем преткновения для продолжения образования является недостаток денег, в то время как дети богатых родителей опасаются высокого конкурса, а также чрезмерной привязанности родителей, которые могут не пустить их на учебу в другой город.

По данным государственной статистики, в 2013/2014 учебном году лишь 46% студентов российских вузов обучались на бюджетных местах. В связи с «демографической ямой» доля поступивших на первый курс на бюджетные места в учреждения высшего и среднего профессионального образования в 2013/2014 учебном году (см. табл. 5)¹⁰ выросла по сравнению с предшествующим годом (в 2012/2013 учебном году — 38,3%).

¹⁰ Подсчитано по: Образование в России: 2014. М., 2014, стр. 450.

Таблица 5

Показатели общей численности обучавшихся на бюджетных местах и поступивших на бюджетные места в 2013/2014 учебном году в учреждениях профессионального образования Российской Федерации¹¹

| Тип учреждения профессионального образования | Всего обучалось на бюджетной основе, <i>тысяча человек</i> | Доля обучавшихся на бюджетной основе в общей численности учащихся, % | Всего поступило на бюджетные места, <i>тысяча человек</i> | Доля поступивших на бюджетные места в общей численности принятых на обучение, % |
|--|--|--|---|---|
| Вуз | 2 190,3 | 46,0 | 496,8 | 46,6 |
| Организация среднего профессионального образования | 1 984,2 | 73,1 | 447,9 | 75,7 |

85,8% вышеупомянутых опрошенных в ходе исследования учащихся 11-го класса хотели бы после выпуска поступить в высшую школу и около 70% из них намеревались учиться на бюджетных (бесплатных) местах, но перед ними возникает серьезное препятствие — неуклонное сокращение мест для бесплатного обучения. Сегодня, к примеру, бюджетных мест в вузах в 2 с лишним раза меньше, чем желающих на них поступить (среди опрошенных выпускников 9-х классов на бюджетные места в организации среднего профессионального образования претендовали около 60%).

Проблема сокращающейся доступности качественного профессионального (прежде всего высшего) образования для немалого числа выпускников 9-х и 11-х классов школ и гимназий из-за отсутствия у родителей достаточных средств для оплаты обучения своих детей становится серьезной и отражает общую тенденцию углубления социально-имущественного неравенства в обществе.

¹¹ Составлено по: Образование в России — 2014. М., 2014, стр. 407–408, 450.

Ориентация учащихся на профессию

Роль системы образования в формировании социально-профессиональной структуры общества чрезвычайно велика. Именно школа призвана эффективно содействовать самореализации подрастающего поколения, вступающего во взрослую жизнь, помогать в правильном выборе будущей профессии в соответствии с индивидуальными способностями ребенка и потребностями экономики.

Сегодня 86% учащихся 9–11 классов имеют мнение о том, какую специальность или профессию будут осваивать в будущем, в том числе 47% говорят об окончательном решении, а 39% приняли решение «в принципе», допуская в дальнейшем возможные изменения. Доля неопределившихся — всего 14%.

Все же, как показывают данные исследования, принятые учащимися решения большинством своем не являются результатом профессиональной ориентации в школе, даже если более раннему формированию установок на ту или иную профессию способствует обучение в специализированных школах. Особенно тесно эти установки связаны с углубленным изучением математики и иностранных языков: здесь каждый третий учащийся в них к 9-му классу твердо знает, какую специальность будет осваивать в будущем.

Разнообразен и спектр мотиваций выбора учащимися профессии: интерес к профессии, семейные традиции, перспективность, престижность, высокий заработок, общественная значимость, легкое трудоустройство. В целом интересом к профессии мотивируют свой выбор не более 50% принявших решение продолжить обучение в вузе. Это в основном те, кто в будущем намерен стать врачом, программистом, инженером, социологом или психологом, юристом, специалистом в области культуры, педагогом, военным. Желаяющие стать инженером-строителем или же экономистом ориентируются прежде всего на высокий заработок.

Несмотря на значительное перепроизводство специалистов, со стороны учащихся все еще высок интерес к профессии экономиста, финансиста, менеджера — ими хотят стать 16%. По популярности далее следуют врачи — (12%),

инженерно-техническая и технологическая специализации (10%), программирование, информатика, электроника (9%), юристами хотят стать 8%. Перестают привлекать интерес у старшекласников естественнонаучные специализации (см. табл. 6).

Таблица 6

Специальности, которые намерены освоить в будущем учащиеся 11-х классов, %

| Специализация | Доля учащихся, выбравших специализацию |
|--|--|
| Инженерно-техническая, технологическая | 11,2 |
| Естественнонаучная (математик, физик, химик, биолог) | 2,6 |
| Программирование, информатика, электроника | 8,0 |
| Экономика, финансы, управление | 18,8 |
| Юридическая | 9,3 |
| Социально-гуманитарная (социология, психология, социальная работа) | 8,9 |
| Педагогическая | 7,3 |
| Культура и искусство | 4,2 |
| Медицинская | 10,2 |
| Инженерно-строительная | 5,8 |
| Военная | 5,4 |
| Среднее специальное для работы на производстве | 1,0 |
| Среднее специальное для работы в строительстве | 0,6 |
| Среднее специальное для работы в сфере услуг | 0,6 |
| Среднее специальное для работы на транспорте | 0,3 |
| Другой выбор | 4,5 |
| Не смогли определиться | 1,3 |

Есть две группы специальностей, которые школьники, судя по их ответам, твердо окончательно выбирают еще в 8-м классе: это медицина и специальности, приобретаемые в техникумах и колледжах, связанных с работой на транспорте и в сфере строительства.

Социальный тип семьи (социально-профессиональный статус родителей), а также уровень их материального благополучия способствует решению детей следовать профессиональному примеру родителей или избирать специализацию в близкой к их области трудовой деятельности. Среди учащихся из семей рабочих (как правило, наименее обеспеченных) значительно больше, чем из остальных типов семей, склонных к выбору среднетехнической профессии для работы на производстве, в строительстве и сфере услуг (в целом 17,2%), но еще больше тех, кто мечтает стать инженером, технологом (24,1%). Экономистом, финансистом или менеджером хотят стать прежде всего выходцы из высокообеспеченных семей, прежде всего интеллигенции и руководящих работников (21%), юристами — выходцы из семей предпринимателей (16,5%).

Изложенные данные свидетельствуют о том, что хотя в школе происходит процесс полноценного восстановления профессиональной ориентации учащихся старших классов, итоговая мотивация выбора выпускниками профиля вуза или специальности чаще всего лежит за ее стенами. Складывается впечатление, что функция школы в содействии учащимся в дальнейшем обучении сужается до ЕГЭ, который своей универсальностью *якобы обеспечивает* фокусированность и специализацию профессиональной ориентации учащихся старших классов. *По сути же эта процедура ограничивается выдачей некой универсальной «индугенции», которая «распахивает врата»* всех вузов и для всех специализаций, а далее вступают в силу иные правила конкуренции абитуриентов.

Приведенные данные исследования показали, что профессиональная ориентация в школе хотя и укрепляется, все еще остается виртуальной и, как «наивно» отметили сами опрошенные учащиеся, заключена в характере преподавания учебных предметов. Естественно, пафос учителя в его процессе имеет к профессиональной ориентации лишь косвенное отношение, играя преимущественно научно-познавательную роль.

Отсутствие у большинства учащихся претензий к качеству профессиональной ориентации в школе происходит по двум причинам:

- большинство учащихся ориентируются не на специализацию, а просто на продолжение образования в высшем учреждении, поэтому в их понимании понятие «поступление в вуз» подменяет понятие «специальность»;
- механизм поступления в вуз, который для большинства выпускников школы в их бытность абитуриентом важнее, чем собственно специальность — если не считать процесс подготовки к ЕГЭ, ее выбор находится за пределами школы и компетенции учителей, поэтому выпадает из ожиданий учащихся к школе.

Поскольку это так, правомерно сделать вывод, что создание системы профессиональной ориентации в школе пока не более, чем важная задача будущего.

ДОСТУПНОСТЬ КАЧЕСТВЕННОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

В Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование, в том числе общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами начального общего, основного общего и среднего общего образования. Право на образование гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям². Однако и при наличии законодательной гарантии на практике проблема доступности образования не потеряла своей актуальности.

Обеспечение доступности качественного образования — важный принцип жизни социально-ориентированного общества. Доступность предполагает прежде всего равные стартовые возможности для получения качественного образования на всех уровнях. Постановка на повестку дня этой проблемы свидетельствует о наличии издержек в реализации принципа равной доступности качественного образования.

Образовательные учреждения формально могут рассматриваться как организации по предоставлению интеллектуальных услуг населению, поэтому они по определению должны нести ответственность за качество предоставляемых населению услуг. Оценка населением, как потребителями услуг, предоставляемых образовательными учреждениями, качества этих услуг есть первичный критерий и степени доступности, и гарантии качества образования. Степень удовлетворенности населения качеством образовательных услуг, предоставляемых школой, наиболее достоверно мо-

¹ Авторы: Владимир Ильич Савинков, ведущий советник Аппарата Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, д.с.н.; Георгий Михайлович Рудницкий, директор Центра социологических исследований Минобрнауки, Надежда Александровна Полихина, зам. директора Центра социологических исследований.

² Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 5, пункты 1–3; вступил в силу 1 сентября 2013 года.

жет быть оценена при сопоставлении с аналогичной оценкой услуг, предоставляемых образовательными учреждениями другого типа. Такое сравнение отображено в таблице 1. Данные в таблице 1 свидетельствуют о некоторой величине неудовлетворенных в пределах 20%, которые в одинаковой степени присутствуют при оценке ответственности за свои услуги любых образовательных учреждений. Ответственность школы за предоставляемые населению услуги, наравне с организациями дошкольного образования, оцениваются населением выше остальных учреждений, причем доля высказывающих высокую оценку тоже велика: считают, что школы в целом несут ответственность — 75%, в том числе несут полную ответственность за свои услуги — 44%. Несмотря на это, абсолютное большинство родителей полагают, что необходимо принятие закона, повышающего уровень ответственности образовательных учреждений, дающего соответствующие гарантии качества образования и воспитания.

Можно предположить, что потребность в дополнительном законодательном регулировании отношений граждан

Таблица 1

Мнение населения о том, какую ответственность несут сегодня образовательные организации за качество предоставляемых населению услуг, %

| Уровень ответственности | Дошкольное образование | Общее образование (школа) | Среднее профессиональное образование по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих | Среднее профессиональное образование по программам подготовки специалистов | Высшее образование |
|-------------------------------------|------------------------|---------------------------|--|--|--------------------|
| Несут полную ответственность | 44,6 | 44,3 | 31,5 | 31,9 | 34,3 |
| Ответственность несут, но небольшую | 32,3 | 34,6 | 28,8 | 27,6 | 25,6 |
| Всего положительных оценок | 76,9 | 74,9 | 50,3 | 60,5 | 59,9 |
| Не несут ответственности | 17,0 | 18,0 | 18,8 | 19,3 | 23,3 |
| Затруднились ответить | 6,2 | 3,2 | 20,8 | 21,3 | 16,8 |

с системой образования связана с тем, что значительная часть родителей не уверена в реальной, гарантированной доступности качественного образования. Среди родителей 54% считают, что не могут быть уверены даже в том, что сохранится бесплатное среднее образование.

Обоснованность позиции населения подтверждается мнением руководителей территориальных органов управления образованием, руководителей и учителей школ, о состоянии гарантии для населения доступности качественного общего образования. Судя по данным в таблице 2, по большинству показателей доступность для населения качественных образовательных услуг гарантирована не полностью.

Таблица 2

Доля представителей педагогической общественности, считающей, что доступность образования для российских граждан сегодня гарантирована не в полной мере, %

| Меры | Руководители органов управления образованием субъектов РФ | Руководители районных органов управления образованием | Руководители средних школ | Учителя средних школ |
|--|---|---|---------------------------|----------------------|
| Бесплатность полного среднего образования в пределах госстандарта | 50,0 | 26,2 | 41,4 | 36,4 |
| Равный доступ всех граждан к образованию разных уровней вне зависимости от <i>места жительства</i> | 90,0 | 63,9 | 58,6 | 57,9 |
| Равный доступ всех граждан к образованию разных уровней вне зависимости от <i>уровня доходов семьи</i> | 75,0 | 70,5 | 71,9 | 70,7 |
| Получение образования в соответствии с госстандартом, гарантирующим высокое качество образования | 85,0 | 73,8 | 71,1 | 66,9 |
| Информированность учащихся о реальных потребностях рынка труда | 80,0 | 77,0 | 76,6 | 69,5 |

На пути доступности образования в целом и профессионального, в частности, имеются барьеры: *социокультурный, территориальный, экономический, институциональный, специфические*³. Эти барьеры в условиях России имеют свои особенности, которые рассмотрены в данной публикации в опоре на результаты общероссийского исследования, проведенного с участием авторов в июне 2014 года по репрезентативной по Российской Федерации для семей, имеющих детей школьного возраста. Выборка многоступенчатая с квотным отбором респондентов на последней ступени (все-го в 22-х субъектах РФ опрошено 1200 родителей учащихся 1–11-х классов и 1200 учащихся 9–11-х классов школ)⁴.

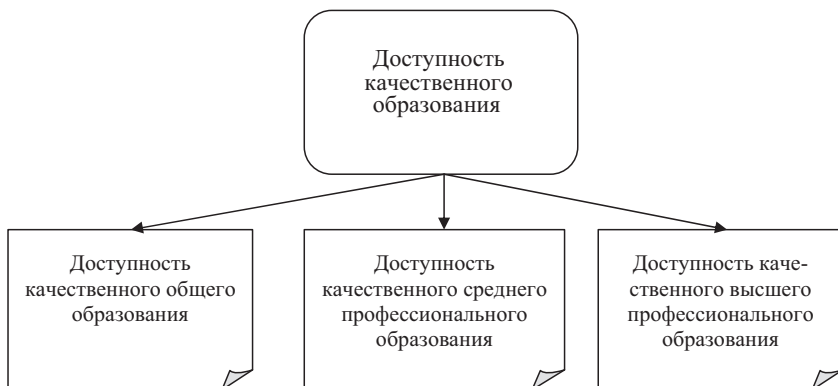
³ В исследовании использованы индикаторы доступности образования, ранее примененные в Д. Л. Константиновским при изучении доступности качественного образования в организациях общего образования. См.: Константиновский Д.Л. Неравенство и образование: опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х) М.: ЦСПиМ, 2008.

⁴ В качестве респондентов выступали в 92% матери, как наиболее компетентные в вопросах обучения детей. Структура объекта исследования сформирована на основании численности семей, количество которых определялось из соотношения численности в них детей, обучающихся в 1–11 классах школы. Расчет квот для отбора респондентов был рассчитан на основании следующих данных Росстата. Доля семей в урбанизированных и аграрных регионах, чьи дети обучаются в общеобразовательной школе (у которых имеются дети в возрасте 7–17 лет), составляет 57,5% от общей численности семей, имеющих детей в возрасте до 18 лет, т.е. примерно 24,2 млн. Используя приведенные выше пропорции полных и неполных семей, имеющих детей школьного возраста (7–17 лет) получим, что полных семей — 14,5 млн., неполных семей — 9,7 млн.

Доля семей в городской и сельской местности, согласно данным Росстата, имеет пропорцию соответственно 75% :25% в общей численности семей, имеющих детей в возрасте 7–17 лет. В территориальном и урбанистическом аспекте число семей для отбора определялось пропорционально численности учащихся школ в соответствующих территориях и поселениях с учетом того, что согласно данным Росстата (см. Российский статистический ежегодник. М.: Росстат, 2014, стр. 219) в общеобразовательных школах РФ обучаются 13,5 млн. учащихся, в том числе в городских школах — 9,9 млн., в сельских школах — 3,5 млн. детей. Отсюда следует соотношение 74% :26%. В такой пропорции потребуется опрашивать родителей. На общеобразовательные школы Москвы и Санкт-Петербурга совместно (мегаполисы) приходится 9% учащихся, остальные 65% распределяются между общеобразовательными школами административных центров субъектов РФ — 30%, районных городов и ПГТ (поселков городского типа) — 35%.

Схема 1

**Структурная операционализация понятия
«доступность качественного образования»**



Инструментарий сбора первичной информации (формализованная социологическая анкета) построена в опоре на следующие индикаторы (см. операциональные схемы).

Схема 2

**Структурная операционализация понятия
«Гарантия равенства шансов получения качественного образования»**



Схема 3

**Функциональная операционализация понятия
«доступность качественного образования»**

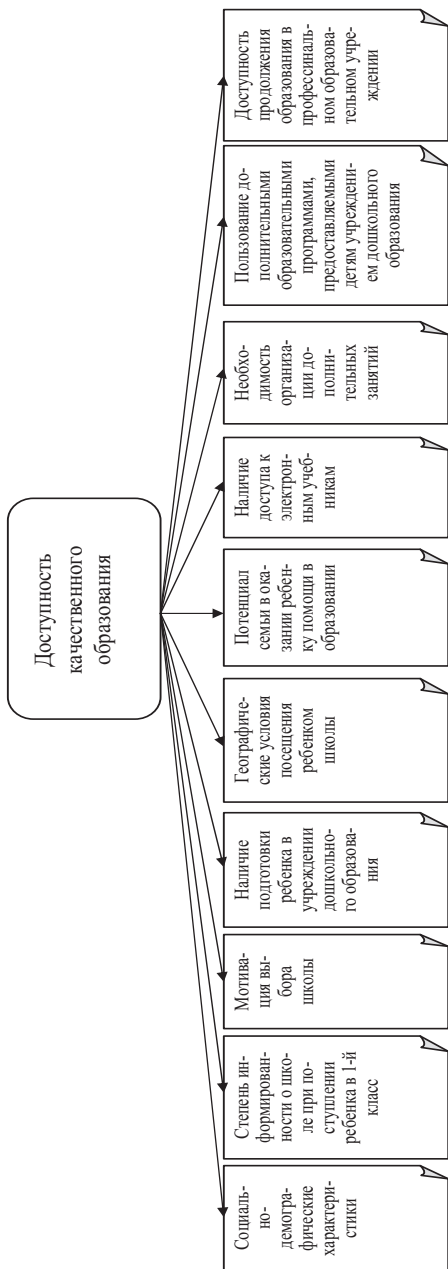
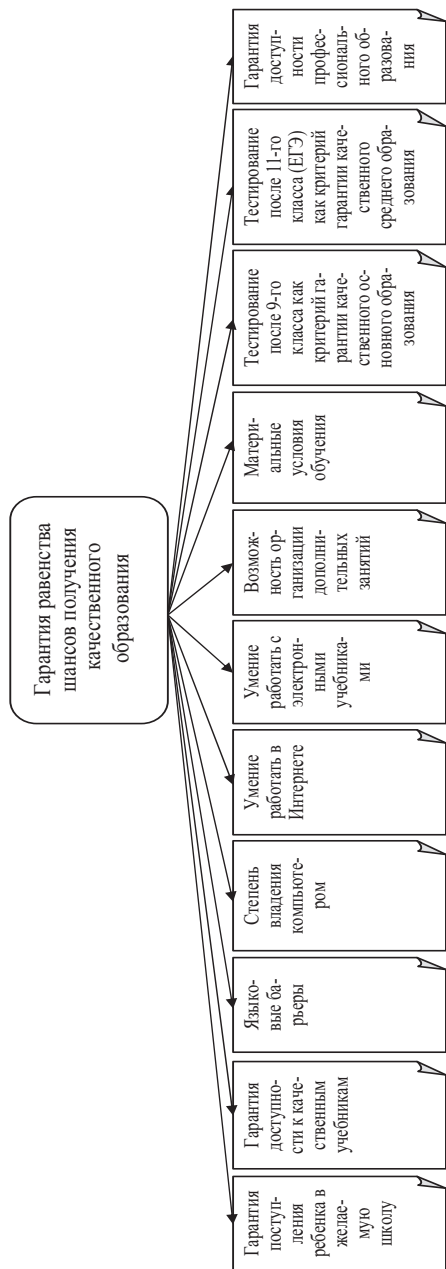


Схема 4

**Функциональная операционализация понятия
«гарантия равенства шансов получения качественного образования»**



Барьеры равной доступности качественного общего образования

А) Уровень доступности по социальному критерию

Исследования, проведенные еще в 2000 году и ранее показали существование жесткой зависимости между уровнем качества школьного образования и такими показателями, как образование родителей, сфера их занятости или должность.

Первый индикатор социального барьера — *образование родителей*. Согласно результатам исследований до и в 2000 года у детей, обучавшихся в школах слабого уровня всего 28–29% родителей имели высшее образование, в гимназиях и специализированных школах, а также в обычных школах «столиц» — 77–80%. Эта тенденция в целом не изменилась и в 2014 году, но *противоречие приобрело в большей степени урбанистический характер*. Родители с образованием не более, чем среднее специальное, стали концентрироваться в селах и районных городах (семьи, смешанные по образовательному уровню родителей — преимущественно в малых городах), а с высшим образованием — в мегаполисах административных центрах субъектов (табл. 3). Поэтому рассредоточение семей по образовательному признаку способствует углублению территориального неравенства.

Таблица 3

Образовательный тип обследованных семей, %

| Оба родителя имеют образование | Тип поселения | | | |
|---|---------------|------------------------------------|----------------|---------------|
| | Мегаполис | Административный центр субъекта РФ | Районный центр | Село, поселок |
| Основное, среднее, среднее профессиональное | 17,6 | 19,1 | 27,8 | 41,9 |
| Высшее | 52,8 | 42,9 | 23,6 | 18,5 |
| Смешанные | 29,6 | 38,0 | 48,6 | 39,6 |

Следующий индикатор социокультурного барьера — *сфера занятости родителей*. Если у учащихся школ менее качественного уровня в промышленности заняты почти две трети отцов, то в гимназиях и спецшколах — 40%. В науке, образовании и здравоохранении заняты — 36% матерей учащихся гимназий (при средней величине этого показателя по школам всех типов — 27%). Судя по данным таблицы 4, влияние социального статуса родителей на неравенство шансов и гарантии качественного общего образования таково же, как и образовательного статуса, то есть эти два показателя тесно коррелируют по урбанистическому признаку: семьи, где оба родителя рабочие или работники сферы услуг в большей части представлены в селах и малых городах (равно, как и семьи, смешанные по социальному составу родителей), а семьи интеллигенции, военных и предпринимателей (в последнем случае важны материальные возможности) — в мегаполисах и административных центрах субъектов РФ.

Таблица 4

Социальный тип обследованных семей, %

| Оба родителя | Тип поселения | | | |
|--|---------------|------------------------------------|----------------|---------------|
| | Мегаполис | Административный центр субъекта РФ | Районный центр | Село, поселок |
| Рабочие | 0,9 | 2,1 | 4,3 | 12,9 |
| Работники сферы услуг | 17,6 | 19,4 | 23,2 | 19,8 |
| Итого рабочие и работники сферы услуг | 18,5 | 21,5 | 27,5 | 32,7 |
| Представители интеллигенции | 45,4 | 33,2 | 21,1 | 14,9 |
| Военные | 7,4 | 5,5 | 6,5 | 5,2 |
| Предприниматели | 5,6 | 11,8 | 5,9 | 4,8 |
| Интеллигенция, профессиональные военные, предприниматели | 58,4 | 50,5 | 33,5 | 24,9 |
| Остальные (смешанные по социальному составу семьи) | 23,1 | 28,0 | 39,0 | 42,4 |

Кумулятивное действие этих факторов делает социокультурный барьер одним из самых высоких в существующей ситуации неравенства жизненных шансов, а наличие значимого социального и культурного семейного капитала — существенным условием получения такого образования, которое перспективно для воспроизводства статуса родителей или восходящей социальной мобильности.

Б) Уровень доступности по территориальному критерию.

Факторы, закрепляющие территориальное неравенство, многообразны. По степени выраженности данный барьер не уступает социокультурному. Если социокультурный барьер в основном опирается на такие основания, как образование и сфера занятости родителей, то к основаниям территориального барьера следует отнести и тип населенного пункта, и расстояние от места проживания до школы, и доступный транспорт, и количество школ в пределах потенциальной доступности, и уровень урбанизации. Все это при определенных условиях становится или препятствием, или ресурсом.

Первый из индикаторов территориального неравенства в получении полного общего образования — *тип поселения*. Большинство «сильных» школ расположены преимущественно в мегаполисах и областных (краевых, республиканских) центрах. Напротив, «обычные» школы с невысокими результатами обучения находятся преимущественно в селах, и малых городах. Анализ данных всероссийского опроса позволяет заключить, что шансы ребенка, проживающего в селе или поселке городского типа, учиться в гимназии или специализированной школе малы, в том случае, если у него нет возможностей компенсировать территориальную депривацию.

Значимый показатель — находится ли школа в том же населенном пункте, где живут родители ребенка. Этот показатель практически не коррелирует с качеством образования. Независимо от типа школы, в 2000 году — 8%, в 2014 году — 5% детей обучалась за пределами места проживания их родителей. То есть, основная масса учащихся «сильных» (равно как и «слабых») школ — это дети, проживающие в том же населенном пункте, где эти школы распо-

лагаются. Зона территориальной доступности для 92% учащихся ограничивается местом их проживания. Более того, как и в 2000 году, в 2014 году территориальная доступность школы для детей сохраняется достаточно высокой. Среднее время, затрачиваемое ребенком для того, чтобы из дома добраться до школы (пешком или на транспорте) — в целом по РФ не превышает 15 минут. Однако при целевом выборе родителями школы — гимназии или специализированной — приходится считаться с дисперсным рассредоточением элитных школ и у детей дорога отнимает и в 2000 году, и в 2014 году — 20–25 минут. Значимо и то, каким *транспортом* при этом пользуются учащиеся. В целом по РФ в 2000 году 80%, в 2014 году 72% школьников в школу ходили пешком; в 2000 году — 15%, в 2014 году — 18% пользовались городским транспортом, на автомобиле родителей до школы добирались в 2000 году — 2%, в 2014 году — 6%. В обычных школах» пешком ходили в 2000 году — 82%, в 2014 году — 70% школьников, а в школах мегаполисов — порядка половины. При том, что 36% учащихся гимназий и спецшкол добирались в школу городским транспортом, а в 2000 году — 8%, в 2014 году — 19% учащихся подвозили родители.

Необходимость пользоваться транспортом и большие временные затраты на дорогу — отличительные черты «сильных» школ. Обобщая основные показатели территориального барьера можно сказать, что прямым коррелятом качества образования является *потенциал мобильности* учащихся. Этот потенциал включает в себя все возможности перемещения (готовность учеников и родителей «ехать за качеством»).

Значимость месторасположения — это резко дифференцирующий признак, отделяющий семьи, устраивающих своих детей в обычные школы, от семей, устраивающих своих детей в гимназии и спецшколы. В среднем около 60% учащихся и их родителей при выборе школы ориентируются на *близость к дому*. Это особенно характерно для родителей учащихся, обучающихся в обычных школах (до 70%), тогда при устройстве детей в гимназию или спецшколу расстояние школы от дома учитывают только 35% родителей.

Отдельно стоит проанализировать группу ответов «выбрали эту школу, потому что другой в нашем населенном пункте нет». Здесь месторасположение школы не является дифференцирующим признаком, но не потому, что ресурсы родителей позволяют детям «не считаться с расстояниями», а потому, что здесь обнаруживается «двойной барьер». В подобной ситуации безальтернативного выбора школы оказались в 2000 году — 17% семей, а в 2014 году — 28%, т.е. ограниченность выбора возросла, причем в значительной степени. При этом слабо снижается и такой географический барьер, как невозможность попасть в другую школу из-за большого расстояния от дома, проблем с транспортом (в 2000 году — 36%, в 2014 году — 25%).

Школьный автобус используется в школах разного типа — и не элитных, и элитных, но преимущественно с невысокими академическими результатами. Ученики сельских школ нередко оказываются в странном положении, когда вместо одной слабой деревенской школы их начинают возить в другую слабую школу, только более укомплектованную педагогами и материально-техническими средствами. И хотя вторая школа является более комфортной, территориальный барьер по-настоящему не преодолевается, то есть образование более высокого качества для родителей не становится доступнее.

Территориальный барьер сложен и многообразен не только в силу большого числа факторов, закрепляющих неравенство и способствующих его воспроизводству. Инвариантность территориального барьера обусловлена тем, что существует *сильная взаимозависимость горизонтальной и вертикальной мобильности*. Большими жизненными шансами обладает сегодня тот, кто не «привязан к месту» и готов (и может себе позволить) «ездить за качеством». Вследствие дифференциации школ потенциал территориальной мобильности на этапе получения общего образования не менее важен, чем на этапе получения высшего образования.

В) Доступность общего образования по экономическому критерию.

При анализе экономического неравенства, как фактора стратификации школ, следует учитывать не только явные

(доход в семье), но и латентные факторы доступности (например, далеко не всегда официальную платность обучения).

Материальное положение — наиболее явный дифференцирующий признак. Среди родителей детей, обучающихся в школах общего характера, в 2000 г. 30%, в 2014 г. — 32% заявляли, что «денег хватает только на самое необходимое», среди родителей учащихся, обучающихся в гимназии и специализированной школе таких было в 2000г. — 13%, в 2014 г. — 6%. При этом есть большой промежуточный средний класс — две трети родителей — среди которых не наблюдается четкой зависимости между качеством обучения и материальным положением семьи.

Как бы то ни было, в «крайних», наиболее ярко выраженных ситуациях лучшего и худшего по качеству образования кластерах значимость материального положения семьи для доступности хорошего учебного заведения отчетливо видна. Более стройная картина получается при анализе распределения по критерию «наличие дома компьютера». Если в семьях, чьи дети обучаются в школах невысокого качества, компьютер имелся в 2000 году — в 38%, то в семьях детей, обучающихся в гимназии и специальной школе — в 86%. Эти показатели в 2014 году составляли соответственно 74% и 100%. Можно говорить об актуальности связи качества школы с наличием в семье компьютера. Связь эта фиксирует не только отношение материального положения семьи и качества школы, но и вовлеченность родителей в сферу интеллектуального труда (эта группа семей значительно лучше «компьютеризирована») или готовность семьи идти на дополнительные расходы для повышения качества образования ребенка.

Наиболее высокая степень владения компьютером и умения работать в Интернете у обучающихся в специализированных школах. Так, ученики школ с углубленным изучением математики все владеют компьютером (50% — в совершенстве); все умеют работать в Интернете, тогда как в обычной школе в совершенстве владеют компьютером лишь 29,8% учеников, 4,1% вообще не умеют им пользоваться, 13,3% не умеют работать в Интернете.

Умение владеть компьютером зависит от типа поселения, в котором проживают школьники. При этом выявляется

следующая закономерность: доля проживающих в мегаполисах школьников, владеющих компьютером в совершенстве, больше, чем среди школьников, проживающих в других типах поселения. Если на селе в совершенстве владеют компьютером 26,2% школьников, то в мегаполисах почти в 2 раза больше — 47,2%.

Среди детей, в чьих семьях могут позволить себе любые приобретения, не умеют пользоваться компьютером всего 1,3%, тогда как в бедных семьях таких — 13,6%. Доля детей в совершенстве владеющих компьютером и умеющих работать в Интернете в семьях, где родители имеют высшее образование больше, чем в семьях, где у родителей нет высшего образования; 33,4% детей, чьи родители имеют высшее образование, в совершенстве владеют компьютером, тогда как в семьях, где родители имеют начальное, среднее, среднее профессиональное образование таких всего 26,1%. Среди детей рабочих доля владеющих компьютером в совершенстве, умеющих пользоваться Интернетом значительно ниже, чем в семьях служащих, интеллигенции, военных и предпринимателей.

Отдельную проблему составляет дополнительная плата в школе. Она традиционно «тянется» с 2000 г. (и ранее). Традиционно самыми распространенными формами платности являются сборы «на ремонт школы» и «на подарки». Однако никакой зависимости с качеством образования здесь нет. Примечательно, что дополнительные выплаты в школе, как показал опрос, в настоящее время не являются большой нагрузкой для большинства родителей. Чрезмерно большими их считают 16%, приемлемыми 65%, небольшими 17% родителей.

Итак, нет оснований говорить о прямой зависимости между материальным положением семьи и качеством образования в той школе, где учится ребенок. Тем не менее, распространение такого препятствия, как «платность образовательных услуг», коррелятивно различным уровням качества. Чем лучше предоставляемое школой образование, тем больше вероятность того, что его получению препятствует та или иная форма платности: от оплаты факультативных предметов и дополнительных услуг до платы при поступлении.

Можно заключить, что экономический барьер опирается с одной стороны на те формальные и полужформальные механизмы оплаты образовательных услуг, которые распространены сегодня в системе общего образования, с другой — на существующее экономическое расслоение.

Г) Доступность по институциональному критерию.

Институциональный барьер существенно отличается от прочих ограничений доступности общего образования. Если территориальные, социокультурные, экономические факторы неравенства воспроизводятся системой образования, то институциональные ограничения ею создаются. Происходит это вследствие тесных связей института образования с обществом в целом. В первом случае сфера образования оказывается экраном, на который проецируются социокультурные, экономические, территориальные и иные различия. Во втором актуальны барьеры, присущие самой сфере общего образования — это барьеры при приеме в школу, при переходе из класса в класс, при выборе профилирующих предметов в старших классах.

С институциональными барьерами в последнее время тесно сомкнулась практика ЕГЭ. Реакция учащихся и родителей: они выбирают школы, ориентируясь на результаты ЕГЭ, — школы, где эти результаты выше. Реакция школ на реакцию родителей: они стремятся поднять результаты ЕГЭ двумя способами — повышая качество образования и отбирая таких учащихся, которые могут показать лучшие результаты обучения. Второй способ весьма распространен.

Основываясь на результатах общероссийского исследования, институциональный барьер нельзя назвать высоким. Тем не менее, можно говорить об определенной степени инвариантности — чем лучше школа, тем в большей мере поступление, переход из класса в класс и промежуточные испытания оказывают на состав учащихся стратифицирующее действие.

Наиболее серьезное основание институционального барьера — механизмы отбора при поступлении. В школы лучшего качества большинство учащихся поступают в 8 классе (в среднем 18% в 2000 году и 24% в 2014 году) и в 9 классе (13% в 2000 году и 36% в 2014 году), тогда как

в 10 классе и позже состав учащихся в этих школах меняется незначительно. По мнению опрошенных родителей «принимают всех желающих» 84% школ невысокого качества (в 2014г. — 96%) и только 9% в 2000 году и 16% — в 2014 году школ лучшего качества. Это сопоставление свидетельствует о серьезном различии в институциональном доступе к образованию, тесно связанном с различиями в качестве обучения.

Д) Доступность по специфическому критерию.

Специфические барьеры возникают sporadически как следствие ситуативной актуализации тех или иных факторов неравенства шансов. В частности, специфическим барьером является информированность родителей и учащихся о видах школ и качестве образования в них. Различия в информированности могут служить серьезным фактором неравенства шансов (при выборе школы или принятии решения о смене учебного заведения). Этот фактор проявляется в меньшей степени на федеральном уровне, но оказывается существенным в регионах. Если учитывать средний показатель 2000 и 2014 годов, то только 77% родителей лично знакомы со школой, в которую поступил учиться ребенок; 22% узнали о ней из рассказа соседей и знакомых, и только 9% — из сайта школы.

Какая информация востребована? Учащихся и их родителей более всего интересует информация о требованиях при поступлении в различные учебные заведения, о престижности и востребованности различных профессий и о рынке образовательных услуг в целом. Уровень интереса к информации, связанной с образованием, у родителей учащихся школ разного типа во многом схож. То же относится и к реально существующей информированности.

Несколько иначе обстоит дело с мотивационным барьером. Существование мотивационного барьера обнаруживается по таким индикаторам неравенства, как демотивированность учащихся к образованию, их представления о достаточном образовании, стратегии родителей на рынке образовательных услуг, общность ценностей учащихся и их родителей, готовность родителей вкладывать деньги в образование детей.

Основным индикатором мотивационного барьера оказалось представление о «необходимом и достаточном уровне образования». Среднее специальное образование считали достаточным для достижения успеха в жизни 11% родителей в 2000 году и 13% родителей в 2014 году. Считали, что ребенок обязательно должен получить высшее образование, в 2000 году — 72%, в 2014 году — 83%.

Следует отметить существенную близость установок родителей и детей. Имеет место или высокая степень общности ценностно-нормативных механизмов регуляции поведения, или обычная декларативная ретрансляция.

Мотивация и информация — специфические ресурсы. Их наличие или отсутствие не являются системно-закрепленными барьерами (такими, как образование родителей или тип поселения). Скорее, это факторы, способные либо существенно усилить другие барьеры, либо, напротив, ослабить их.

Профессиональная ориентация в школе

Принятие учащимися решения о продолжении обучения в организации профессионального образования во многом зависит от роли школы в профессиональной ориентации, которая, согласно ответам опрошенных учащихся, сегодня очень низкая. Не ориентировать на профессию — это не органическое свойство школы. Проблема в ином. Сегодня структура рынка труда, тем более интеллектуального, не сформирована. Многие предприятия простаивают, уровень заработной платы интеллигенции чрезмерно низок, спрос на рабочую силу невысок. Ни престижность, ни общественная значимость профессии не совпадает с ее прибыльностью. Например, быть врачом или преподавателем общественно значимо, однако неприбыльно. На что ориентировать учащихся? На престижную нищету или на девиантный достаток? Выбрать трудно. Выходит, что ориентировать в школе на профессию, сегодня это схоже — «ориентировать в никуда». Становление четкой структуры рынка труда, спроса предприятий и учреждений на профессии, само будет стимулировать развитие профессиональной ориентации уча-

щихся в школе. Пока же учащиеся в выборе будущей специальности или профессии большей частью предоставлены сами себе, и им еще помогают родители.

Тот факт, что в школе слабо поставлена работа по профессиональной ориентации, бывшие ученики осознают тогда, когда начинают учиться в профессиональных образовательных учреждениях. К ним приходит понимание, что в школе возможна только профильная ориентация, по укрупненной специализации.

Какую специальность или профессию намерены в будущем усваивать учащиеся 9–11-х классов? В 2000 году на этот вопрос смогли ответить 81% учащихся, в 2014 году — 86%. Их можно считать профессионально определившимися. Из состава опрошенных учащихся 9–11-х классов в 2000 году 66%, а в 2014 году — 84% имели намерение получить высшее образование, а среднее специальное образование — соответственно 14% и 11%. Таким образом, установки на уровень профессионального образования у учащихся старших классов школы в целом не меняются, при этом у высшего профессионального образования в глазах учащихся школ остается высокий престиж.

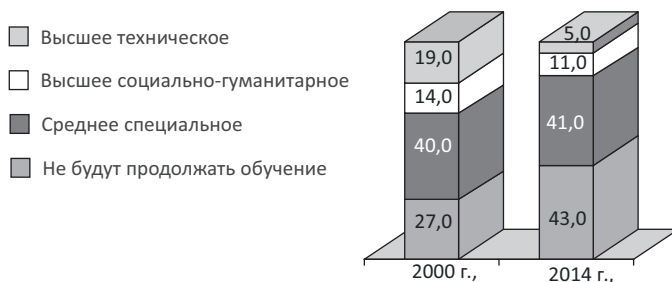
На рисунке 1 видны тенденции:

- в мнении старшеклассников возрос авторитет профессионального образования, поэтому доля после выпуска из школы желающих продолжить обучение в значительной степени возросла (на 14%);
- в мнении старшеклассников возрос авторитет технического образования, и хотя уровень ориентации учащихся старших классов школ на высшее гуманитарное образование в целом не изменился, но часть молодежи, ранее ориентированной на среднее специальное образование или не ориентированной на продолжение образования в 2014 году настроена продолжить обучение по высшей технической специализации.

В каких классах происходит (преимущественно) профессиональное самоопределение ориентирующихся на рабочие или интеллектуальные профессии? На рисунке 2 видно, что основная группа учащихся принимает решение о своем профессиональном становлении в два этапа: на первом этапе — 8–9-й классы — происходит профессиональное

Рисунок 1

Изменение структуры ориентации учащихся 9–11-х классов школы на виды профессионального образования, %



самоопределение преимущественно тех, кто собирается продолжить образование в средних профессиональных образовательных учреждениях; на втором этапе — 10–11-й классы — тех, кто собирается продолжить обучение в высших профессиональных образовательных учреждениях.

Если говорить в целом об учащихся средней школы, независимо от того, пойдут ли они учиться в вуз, организацию среднего профессионального образования, то правомерно заключить (см. рис. 3), что их профессиональное самоопределение берет свое начало в 8-м классе. С другой стороны, «разобщенность» графиков свидетельствует о том, что раннее профессиональное самоопределение (скажем, в 7-м классе) не является устойчивым и в последующем изменяется. Однако начиная с 8-го класса характер изменения графика устойчивый, значит, устойчивое профессиональное самоопределение начинается с 8-го класса.

Характер распределения ответов опрошенных учащихся, отображенный на рисунке 3, свидетельствует о двух устойчивых тенденциях в профессиональном самоопределении учащихся средней школы.

а) Первая заключается в том, что вначале происходит распределение учащихся преимущественно на две группы (если не считать профессионально неопределившихся): на тех, кто будет усваивать профессию в организации среднего профессионального образования, и тех, кто будет усваивать специальность в вузе. Это деление по профессиональным

Рисунок 2

Классы, в которых преимущественно происходит профессиональное самоопределение учащихся, %

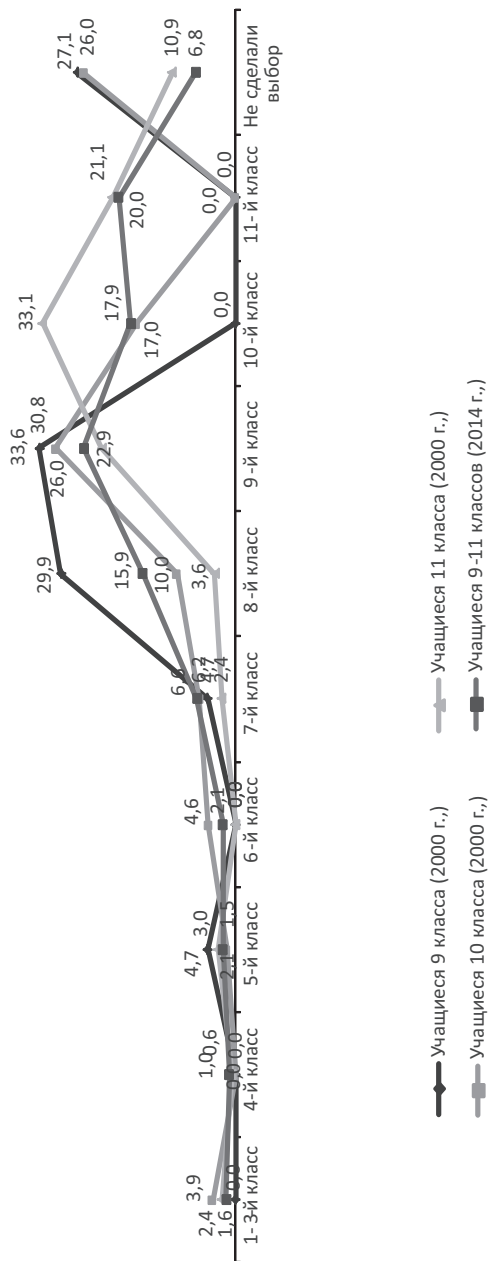
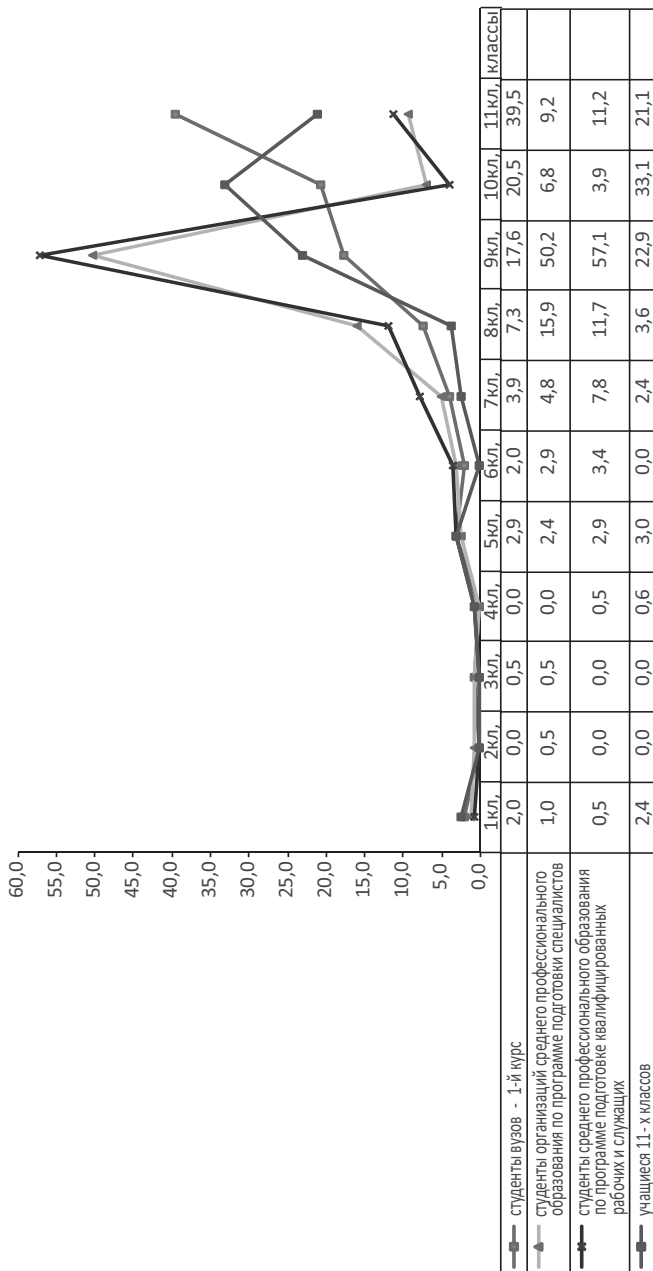


Рисунок 3
Классы, в которых преимущественно происходит профессиональное самоопределение тех, кто сегодня учится в профессиональных образовательных учреждениях, а также учащихся 11-х классов общеобразовательных школ, %



интересам становится явным и довольно устойчивым в 8-м классе и длится в 9-м.

б) Уже в 9-м классе происходит ориентация на специализацию тех учащихся, кто намерен продолжить обучение в вузе, и это разделение по специализации (в основном на «гуманитариев» и «технарей» углубляется в 10-м классе.

Таблица 5

В каком классе школы происходит профессиональное самоопределение тех, кто решил продолжить учебу на различных факультетах вуза (на примере ныне обучающихся студентов 1-го курса вузов), %

| Класс школы | Факультет | | | | | | | |
|-------------|--------------|----------------|---------------|-------------|---------------------|-------------|-------------|----------|
| | Гуманитарный | Педагогический | Экономический | Юридический | Естественно-научный | Технический | Медицинский | Аграрный |
| 1-й | 4,8 | 0,0 | 3,6 | 0,0 | 0,0 | 6,7 | 5,9 | 0,0 |
| 2-й | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 3-й | 2,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 3,3 | 5,9 | 0,0 |
| 4-й | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 3,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 5-й | 4,8 | 0,0 | 0,0 | 9,1 | 0,0 | 1,7 | 5,9 | 11,1 |
| 6-й | 2,4 | 9,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 3,3 | 0,0 | 0,0 |
| 7-й | 4,8 | 9,1 | 7,1 | 9,1 | 0,0 | 0,0 | 5,9 | 11,1 |
| 8-й | 2,4 | 9,1 | 21,4 | 0,0 | 3,7 | 5,0 | 17,6 | 0,0 |
| 9-й | 14,3 | 18,2 | 14,3 | 18,2 | 22,2 | 16,7 | 23,5 | 22,2 |
| 10-й | 21,4 | 18,2 | 7,1 | 36,4 | 29,6 | 21,7 | 23,5 | 0,0 |
| 11-й | 42,9 | 36,4 | 46,4 | 27,3 | 40,7 | 41,7 | 11,8 | 55,6 |

Что касается имеющих намерение поступать в вуз, судя по данным таблицы 5, раньше всего начинают свое профессиональное самоопределение учащиеся 8 класса, прежде всего те, кто решил стать *экономистом* или *врачом*.

Профессиональное самоопределение будущих *гуманитариев, педагогов, юристов, «естественников», инженеров, аграриев* начинается с 9-го класса. Те, кто собирается продолжить учебу в вузе, считают целесообразным *начинать* специализацию в основном в 9-м или в 10-м классе. Таково мнение и преподавателей вузов. У учащихся 9–11 классов «пик» положительных мнений по этому вопросу приходится на 9-й класс (см. рис. 4).

Ориентации школьной молодежи на специальность или профессию имеют некоторую дифференциацию и по половому признаку. Так, на гуманитарные, педагогические и финансово-экономические факультеты намерены поступать преимущественно девушки, в то время как юноши будут доминировать среди абитуриентов инженерно-технических и естественнонаучных факультетов, а также факультетов программирования, информатики, электроники.

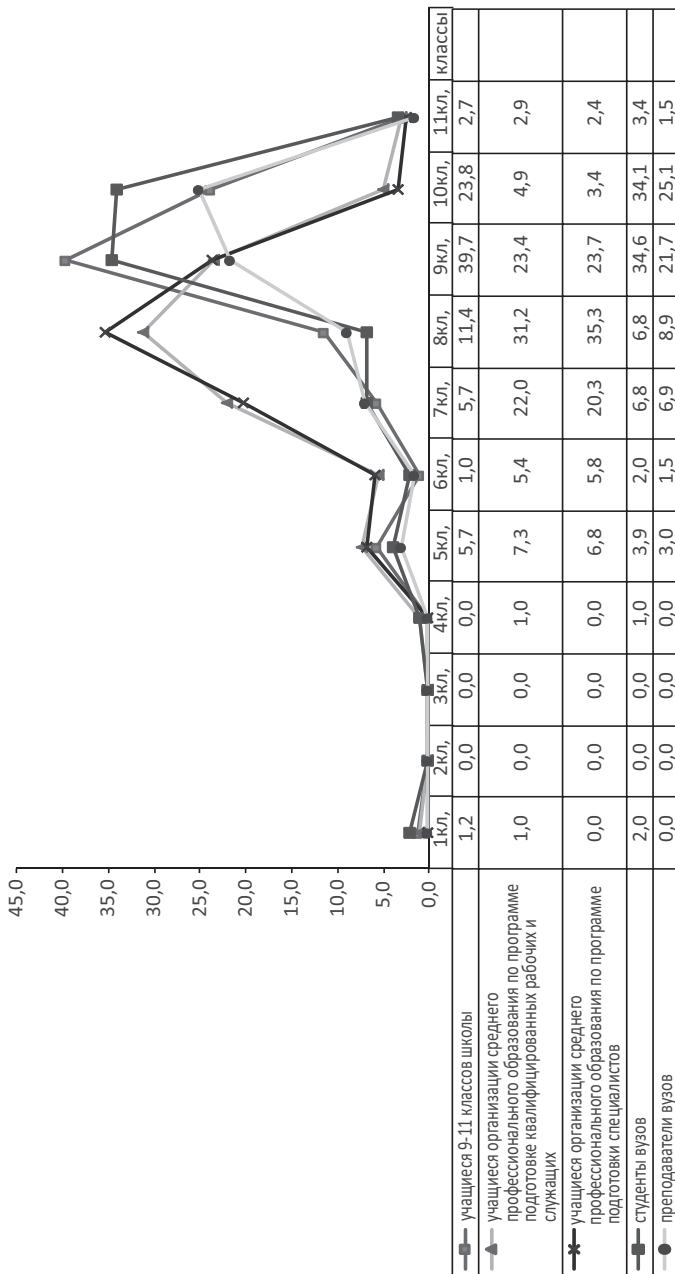
Существует определенная взаимосвязь между выбором старшеклассниками ряда факультетов для поступления в вуз и уровнем благосостояния их семей. Например, общеизвестно, что наиболее дорогая ежегодная плата за обучение — на юридических факультетах, посему доля потенциальных абитуриентов на этот факультет из высокообеспеченных семей в 2 раза выше, чем из среднеобеспеченных и низкообеспеченных. Аналогична картина и на гуманитарных факультетах. В то же время среди выходцев из бедных семей наиболее высока доля желающих учиться на медицинских факультетах и практически нет планирующих учиться на факультетах программирования и информатики (в обеспеченных семьях, как правило, выше уровень компьютеризации и информационной культуры, в то время как в малообеспеченных семьях, не имеющих материальных возможностей приобрести современную компьютерную технику, уровень владения школьниками компьютером, их знания информатики, основ программирования значительно ниже).

Среди старшеклассников из бедных семей также гораздо выше удельный вес тех, кто окончательно не определился с выбором факультета для поступления в вуз.

Не менее интересная зависимость прослеживается между выбором старшеклассниками факультета для поступления

Рисунок 4

Мнение учащихся, студентов и преподавателей о том, в каком классе следует начинать профессиональное самоопределение, %



в вуз и уровнем образования, а также социальным положением их родителей. Так, опрошенные, имеющие более высокообразованных родителей, предпочитают поступать на инженерно-технические и естественно-научные факультеты программирования, информатики, электроники, культуры и искусства, в то время, как выходцы из малообразованных семей охотнее поступают на строительные, военные и медицинские факультеты.

Социальный статус родителей в плане предпочтения старшекласниками факультетов для поступления в вуз играет несколько меньшую роль в сравнении с их имущественным положением и материальными возможностями. Заметно лишь, что дети, чьи матери являются специалистами со средним специальным образованием и работают техниками, секретарями, медсестрами, лаборантами и в качестве иного среднего или низшего персонала, чаще идут учиться на строителя, военного и врача. Это те же семьи с низким достатком и нередко неполные, т.е. в которых отсутствует отец.

Низок интерес у выпускников школ и к профессии педагога. На педагогические факультеты планируют поступать лишь немногие девушки (в основном из семей, где у одного из родителей высшее, а у другого среднее образование), и ни одного юноши. Это означает, что стареющие педагогические коллективы высших и средних образовательных учреждений не получают в ближайшие годы полноценной молодой смены, что отрицательно скажется на процессе формирования социальной структуры российского общества.

Для лучшего понимания мотивов выбора старшекласниками будущей профессии им было предложено оценить по десятибалльной шкале общественную значимость, престижность и прибыльность 10 профессий, в целом соответствовавших ранее называвшимся опрошенными факультетов вузов, в которые они готовятся поступить.

Данные на рисунке 5 свидетельствуют о понимании выпускниками школ общественной значимости профессии врача, ученого, педагога (имеющих в порядке убывания, 1, 3 и 5 ранги) и в то же время — об их низкой престижности и прибыльности в глазах самих опрошенных. И в самом деле, врач, ученый, педагог (а также и военный) — профессии так

Рисунок 5
Оценка выпускниками школ, готовящимися поступать в вуз, общественной значимости престижности и прибыльности ряда основных профессий интеллектуального труда (по десятибалльной шкале) — 2000 год

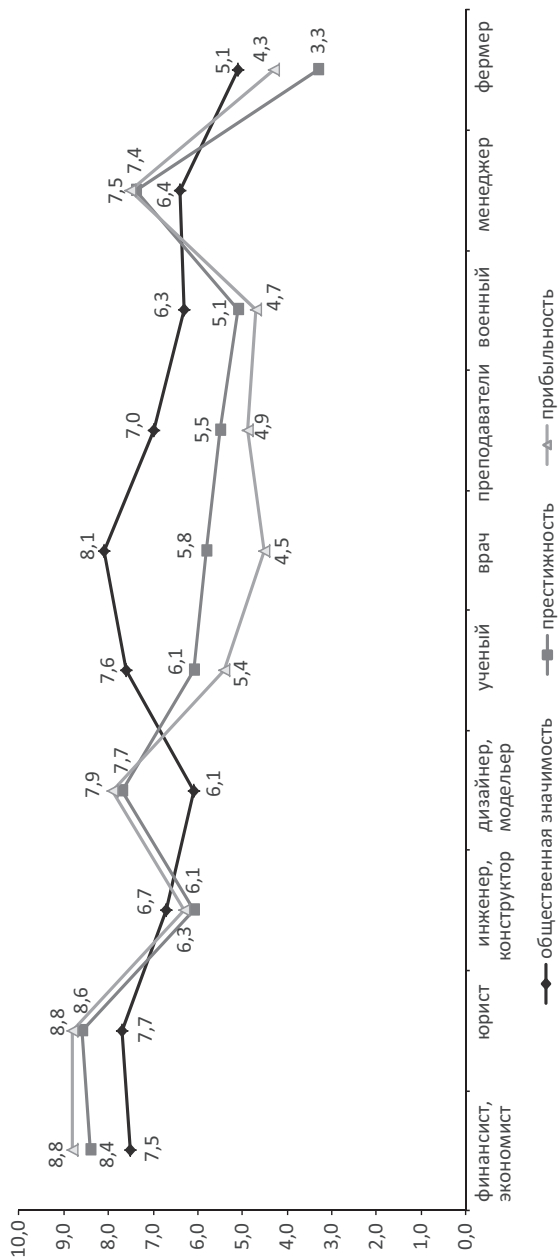


Рисунок 6
Оценка выпускниками школ, готовящимися поступать в вуз, общественной значимости престижности и прибыльности ряда основных профессий интеллектуального труда (по десятибалльной шкале) — 2014 год

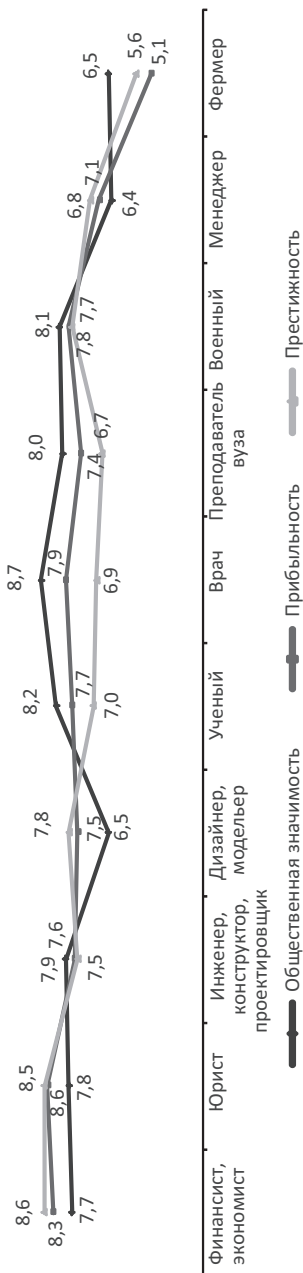


Рисунок 7
Оценка учащимися школ, готовящимися поступать в вуз, общественной значимости ряда основных профессий интеллектуального труда, по десятибалльной шкале

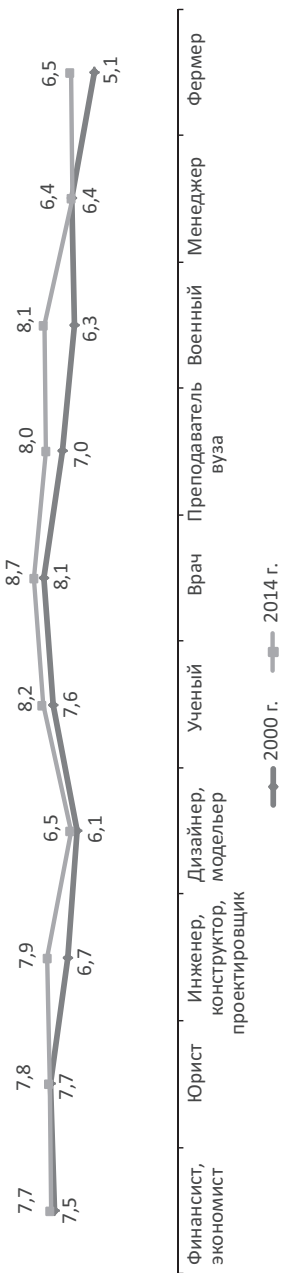


Рисунок 8

Оценка учащимися школ, готовящимися поступать в вуз, престижности ряда основных профессиональ интеллектуального труда, по десятибалльной шкале

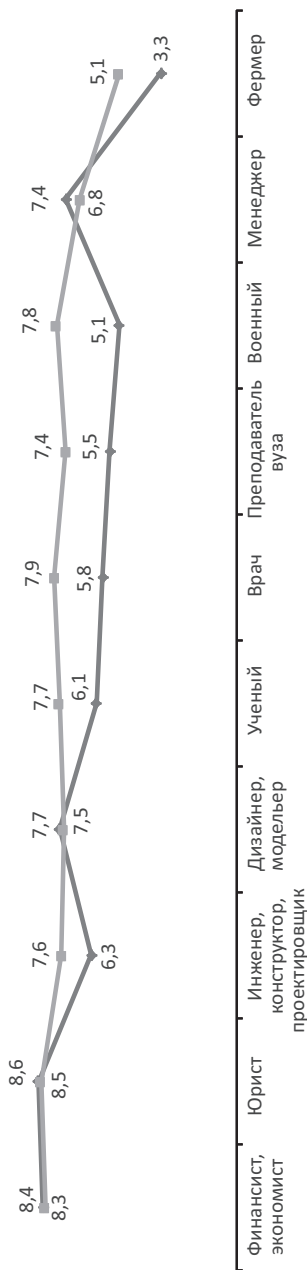
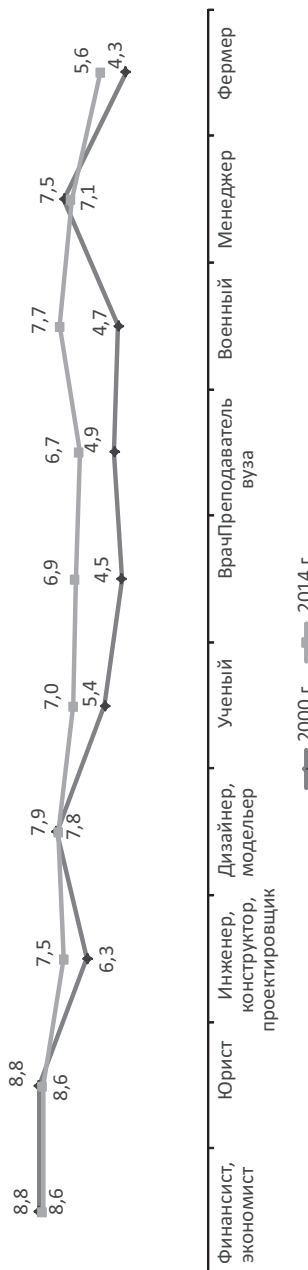


Рисунок 9

Оценка учащимися школ, готовящимися поступать в вуз, прибыльности ряда основных профессиональ интеллектуального труда, по десятибалльной шкале



называемой бюджетной группы, одни из наименее оплачиваемых в России и поэтому совершенно не «котирующихся» в глазах современного поколения. В этой связи ждать, например, массового притока в науку молодых ученых без коренного реформирования научной сферы и резкого повышения уровня финансирования научных исследований явно не приходится. Абсолютно «нулевой» по всем оценочным показателям в общественном мнении старшеклассников является профессия фермера, что для страны, почти треть населения которой связано с сельским хозяйством, характеризующимся доминированием «колхозно-совхозных» методов и, соответственно, невысокой производительностью труда, это очень тревожный сигнал.

Сравнение рисунков 5 и 6 позволяет сделать вывод о значительном сокращении разницы в оценках старшеклассниками общественной значимости, престижности и прибыльности основных профессий. Это проистекает, скорее всего, из выравнивания материального вознаграждения за различные виды интеллектуальных профессий.

Оценка школьниками профессий по критерию общественной значимости с 2000 года выровнялась и повысилась, особенно профессии военного, преподавателя вуза (см. рис. 7). По критерию престижности труда также повысились оценки профессии инженера, ученого, врача, преподавателя вуза, военного, и даже фермера (рис. 8). По критерию прибыльности рейтинг в глазах учащихся школ повысился также у данной группы профессий (рис. 9).

Степень привлекательности и доступности качественного образования для выходцев из разных слоев населения в немалой степени может предопределить образовательный уровень и профессиональную структуру всего российского общества в ближайшие десятилетия. Именно этим обусловлена важность продолжения исследований в рассматриваемой области.

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ¹

Современная система школьного образования переходит от экстенсивной к интенсивной форме, то есть к активным формам обучения. Инструментальной основой этого является широкая компьютеризация и всеобщая компьютерная грамотность педагогического персонала и учащихся. Данный процесс — общемировая тенденция. Тяжелые книги в школьных ранцах и рюкзаках постепенно сменяют легкие и компактные электронные диски, гаджеты и планшетники. Однако для успешной реализации в средних школах любых программ, основанных на использовании электронных носителей информации, необходима, во-первых, укомплектованность школ компьютерами в количестве, соответствующем требованиям эффективной образовательной технологии и морально не устаревшими, а также наличие во всех школах как минимум одного компьютерного класса (кабинета информатики). Во-вторых, хороший уровень компьютерной грамотности учителей. И наконец, в третьих, качественные электронные средства обучения, удобные для пользователей и соответствующих школьным программам. Однако ни одно из этих требований сегодня не реализовано полностью.

Первый электронный учебник, который мог заменить бумажный, появился в 1998 году. Это был учебник «История России: XX век», выпущенный издательством «Клио Софт». В дальнейшем стали выпускаться и другие электронные учебники и пособия. В соответствии с принятой на 2001–2005 годы Федеральной программой «Развитие единой обра-

¹ Автор: Вера Петровна Арефьева, ученый секретарь Центра социологических исследований Минобрнауки России. Статья подготовлена на основе материалов всероссийского экспертного опроса руководителей 400 общеобразовательных организаций, проведенного в первой половине 2014 года Центром социального прогнозирования и маркетинга совместно с Центром социологических исследований. Его результаты сопоставляются с данными аналогичного экспертного опроса директоров 408 школ, проводившегося Центром социального прогнозирования в 2005 году в 7 экспериментальных регионах (Калужской области, Республики Карелия, Ставропольского края, Челябинской области, Пермского края, Красноярского края и Хабаровского края).

зовательной среды» процесс компьютеризации городских и сельских школ активизировался. В 2002 году начался эксперимент по обучению информатике в начальной школе со 2-го класса, а с 2003 года началось массовое подключение школ к Интернету, формирование образовательных порталов в сети Интернет. В этот же период, по заказу Министерства образования, стала осуществляться разработка серии электронных учебных материалов и ее экспериментальная рассылка в регионы Российской Федерации.

Активное использование электронных средств учебного назначения, рассылавшихся бесплатно по линии Министерства образования и науки РФ в течение 2003–2005 годов в обязательном порядке по всем 6384 государственным школам, 196 гимназиям и лицеям экспериментальных регионов, а также некоторому (не установленному) количеству школ, гимназий и лицеев остальных субъектов Российской Федерации и поступавших для них в свободную продажу через сеть специализированных фирм и магазинов учебной литературы, предполагает прежде всего наличие достаточного количества оборудованных компьютерной техникой (персональным компьютером, мультимедийным проектором, сканером, принтером и т.д.) рабочих мест учителей-предметников.

С 2011 года стал реализовываться новый масштабный проект «Модернизация региональных систем общего образования Российской Федерации»², который позволил создать современные условия обучения для школьников. В рамках проекта на организацию дистанционного обучения из федерального бюджета было выделено почти 4 млрд. рублей, на закупки различного современного оборудования — 64 млрд. рублей (в т.ч. приобретено 680,4 тыс. единиц современного компьютерного оборудования), обновлено программное обеспечение, увеличен школьный интернет-трафик³.

² Проект осуществлялся в 2011–2013 годах путем направления средств из федерального бюджета в размере 120 млрд. рублей в форме субсидий бюджетам субъектов Российской Федерации (20 млрд. руб. в 2011 году, 60 млрд. — 2012 году, 40 млрд. — в 2013 году) на софинансирование комплексных планов модернизации общего образования субъектов Российской Федерации.

³ См.: Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере общего образования. М., 2014, стр. 222–224.

Согласно полученным в 2014 году экспертным оценкам руководителей общеобразовательных организаций, расположенных во всех федеральных округах и мегаполисах (см. табл. 1), компьютерной техникой в среднем были оборудованы 4 рабочих места в расчете на каждую государственную школу, гимназию и лицей. Учитывая, что на каждую государственную школу сегодня приходится 26 учителей, из которых не менее 80% (то есть 20–21 человек) являются предметниками, получается, что лишь пятая часть из них теоретически может использовать электронные средства учебного назначения.

Таблица 1

**Распределение обследованных в 2014 году
общеобразовательных школ по мегаполисам
и федеральным округам**

| Мегаполисы и федеральные округа | Количество обследованных школ и численность опрошенных руководителей школ | | | |
|---------------------------------|---|---|-------------------------|------------|
| | Всего | В административных центрах субъектов РФ | В районах городах и ПГТ | В селах |
| Москва | 24 | – | – | – |
| Санкт-Петербург | 12 | – | – | – |
| Центральный | 70 | 24 | 26 | 20 |
| Северо-Западный | 24 | 9 | 10 | 5 |
| Южный | 38 | 12 | 14 | 12 |
| Приволжский | 84 | 28 | 32 | 24 |
| Уральский | 36 | 12 | 14 | 10 |
| Сибирский | 60 | 20 | 24 | 16 |
| Дальневосточный | 20 | 7 | 8 | 5 |
| Северо-Кавказский | 32 | 10 | 12 | 10 |
| Российская Федерация | 400 | 122 | 140 | 102 |

Наименьшее количество оборудованных рабочих мест учителей отмечалось в сельских школах. В регионах часть учителей-предметников вынуждены приносить в свой школьный кабинет собственный компьютер из дома. Запросы, посылаемые директорами школ в районные (городские, окружные и т.д.) управления образованием по поводу комплектации их образовательных учреждений компьютерной техникой (и прежде всего мультимедийными проекторами) как правило, остаются не решенными, либо комплектация компьютерной техникой осуществляется по усмотрению вышестоящего органа управления образованием без учета пожелания директоров и заведующих учебной частью школ.

В обследованных в 2014 году школах имелись в среднем по два компьютерных класса, в том числе по одному классу — в 37,3% школ, по два класса — в 42,6% школ, по три и более классов — в 20,1% школ. Плотность компьютерных классов была наиболее высока в гимназиях и специализированных школах с углубленным изучением математики — почти достигает среднего показателя три класса на школу (см. табл. 2).

Таблица 2

**Экспертная оценка количества компьютерных классов
в школах разного типа, % (исследование 2014 года)**

| Число компьютерных классов | Тип школы | | | |
|--|-----------|----------|--|--|
| | Обычная | Гимназия | Специализированная, с углубленным изучением иностранного языка | Специализированная, с углубленным изучением математики |
| Имеется один класс | 45,0 | 14,7 | 20,0 | 25,0 |
| Имеется два класса | 40,3 | 50,0 | 53,3 | 33,3 |
| Имеется более двух классов | 14,7 | 35,3 | 26,7 | 41,7 |
| Средний показатель, число компьютерных классов | 1,8 | 2,6 | 2,3 | 2,6 |

На один компьютерный класс приходилось в среднем 12 учащихся, поэтому перегруженности компьютерных классов в школах практически нет.

Почти в 85% всех обследованных школ все компьютеры подключены к Интернету (в остальных школах к Интернету были подключены от 1–2 до 5 компьютеров).

Электронные средства учебного назначения имелись в 82,8% обследованных школ (в т.ч. в 80,7% обычных школ, в 85,3% гимназий, в 100% специализированных школ с углубленным изучением иностранного языка, в 100% специализированных школ с углубленным изучением математики и в 85,1% школ с другой специализацией).

Для оценки наличия в школе качества электронных средств обучения экспертам был предложен список из 49-ти электронных учебников, которыми школы снабжались последние 10 лет согласно стандартам, утвержденным Минобрнауки России см. табл. 3).

Таблица 3

Экспертная оценка наличия и качества использования в школе электронных средств обучения, %⁴ (исследование 2014 года)

| Электронные наглядные пособия | Имеются в школе | Полезные | Беспользные | В школе нет, но нужны |
|--|-----------------|----------|-------------|-----------------------|
| Библиотека электронных наглядных пособий «Биология 6–9 классы», («Кирилл и Мефодий») | 61,5 | 56,8 | 2,7 | 20,4 |
| История 5 класс, («Просвещение-МЕДИА») | 50,6 | 50,0 | 1,5 | 22,2 |
| Биология. Анатомия и физиология человека. 9 класс, («Просвещение-МЕДИА») | 51,2 | 48,5 | 1,2 | 22,2 |
| Атлас Древнего мира, («Новый Диск») | 32,8 | 31,1 | 2,4 | 34,3 |
| Интерактивная математика 5–9 классы, («Дрофа») | 48,2 | 45,3 | 1,2 | 29,0 |

⁴ Базу 100% расчёта в вопросах 10–12 составляют респонденты, которые указали, что в школе имеются электронные средства учебного назначения, то есть 82,8% от общего числа опрошенных.

Продолжение табл. 3

| Электронные наглядные пособия | Имеются в школе | Полезные | Бесплезные | В школе нет, но нужны |
|--|-----------------|----------|------------|-----------------------|
| Библиотека электронных наглядных пособий «География 6–10 класс», (ГНУ РМЦ) | 45,9 | 45,0 | 2,4 | 26,6 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Экономическая и социальная география», (ГНУ РМЦ) | 30,5 | 32,8 | 3,0 | 34,3 |
| Электронное средство учебного издания «Экономика и право», («ИС») | 26,0 | 28,1 | 5,6 | 33,7 |
| Электронное средство учебного издания «Вычислительная математика и программирование», («ИС») | 25,1 | 26,0 | 6,2 | 32,8 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Физика 7–11 класс», («Дрофа» и «ИС») | 52,7 | 46,4 | 0,9 | 25,7 |
| Электронное средство учебного издания «Экология», («Дрофа» и «ИС») | 26,9 | 25,4 | 3,0 | 32,0 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «ОБЖ 5–11 класс», («Кирилл и Мефодий») | 39,6 | 36,7 | 2,4 | 35,2 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Физика 7–11 классы», («Кирилл и Мефодий») | 50,9 | 45,6 | 2,1 | 28,4 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Химия 8–11 классы», («Кирилл и Мефодий») | 53,0 | 48,8 | 2,4 | 26,3 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «История искусства», («Кирилл и Мефодий» и «Дрофа») | 39,1 | 37,3 | 3,8 | 29,9 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Астрономия 9–11 классы», («Физикон») | 22,8 | 24,3 | 9,2 | 26,3 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Мировая художественная культура 10–11 класс», («Инфостудия кон») | 32,8 | 35,2 | 3,6 | 32,8 |

Продолжение табл. 3

| Электронные наглядные пособия | Имеются в школе | Полезные | Бесплезные | В школе нет, но нужны |
|--|-----------------|----------|------------|-----------------------|
| Математика 5–11 класс, («Дрофа») | 47,3 | 42,9 | 1,5 | 24,3 |
| Математика 5–11 класс, («ИС») | 28,7 | 28,1 | 3,6 | 28,4 |
| Физика 7–11 класс, («Физикон») | 34,3 | 30,5 | 1,5 | 31,1 |
| Химия 8–11 класс, (МарГТУ) | 26,9 | 25,4 | 1,8 | 32,5 |
| Обществознание, («Марис») | 21,9 | 22,8 | 1,8 | 38,8 |
| Сдаем единый экзамен, («ИС») | 28,7 | 26,3 | 5,3 | 37,0 |
| Системы поддержания информационного пространства (организация образовательного процесса) на уровне школы, («Хронобус») | 14,2 | 14,8 | 15,1 | 31,4 |
| Химия для всех XXI: Решение задач. Самоучитель, («ИС») | 21,6 | 24,6 | 4,4 | 36,1 |
| Всеобщая история, («Кордис&Медиа») | 19,5 | 21,9 | 5,6 | 32,2 |
| Биология 6–11 класс, (ГНУ ЗМЦ) | 27,8 | 24,0 | 4,4 | 30,5 |
| Экология, (МГИЭМ) | 14,8 | 18,6 | 5,0 | 30,2 |
| Химия 8 класс, («Просвещение-МЕДИА») | 37,9 | 32,0 | 2,7 | 23,7 |
| Начальная школа, («Школа») | 35,5 | 32,0 | 2,4 | 27,2 |
| Электронное средство учебного назначения «Компьютерная графика и дизайн», («Компания Гиперметод») | 10,4 | 13,6 | 8,3 | 39,6 |
| Учебное электронное издание по курсу «Компьютерная графика и дизайн», (ММТ и ДО) | 8,9 | 10,4 | 10,1 | 35,8 |
| Экономика, («ИС») | 14,5 | 17,5 | 7,1 | 30,5 |
| Отечественная история (до начала XX века), («ИНТ») | 18,3 | 21,3 | 1,5 | 37,3 |
| Остров «Арифметики», («Истра-Софт») | 8,3 | 12,4 | 5,9 | 34,0 |
| Учебник английского языка для детей 5–7 лет. Клиффорд готовится к школе, («Новый Диск») | 6,2 | 10,1 | 10,1 | 28,7 |
| Учебник английского языка для детей 5–7 лет. День Рождения Клиффорда, («Новый Диск») | 4,4 | 8,0 | 11,8 | 27,8 |

Окончание табл. 3

| Электронные наглядные пособия | Имеются в школе | Полезные | Беспользные | В школе нет, но нужны |
|--|-----------------|----------|-------------|-----------------------|
| Химия 8 класс, («Просвещение МЕДИА») | 31,4 | 31,4 | 2,4 | 25,7 |
| Естествознание, 5 класс, («МарГТУ») | 13,0 | 16,6 | 3,0 | 31,1 |
| Естествознание, 6 класс, («МарГТУ») | 10,7 | 14,2 | 3,3 | 32,2 |
| География 9 класс. «География России. Хозяйство и регионы», (ГНУ РМЦ) | 28,7 | 25,4 | 1,5 | 32,8 |
| Вероятность и статистика 5–9 классы, («Дрофа») | 14,5 | 16,0 | 5,3 | 34,6 |
| Химия для всех XXI. Решение задач. Самоучитель, («ИС») | 16,3 | 17,8 | 4,4 | 35,2 |
| ИС: Репетитор. Тесты по орфографии, («ИС») | 26,3 | 24,6 | 3,8 | 34,9 |
| ИС: Репетитор. Физика, («ИС») | 28,1 | 25,1 | 3,0 | 33,7 |
| ИС: Репетитор. Тесты по пунктуации, («ИС») | 24,3 | 23,4 | 3,0 | 35,5 |
| ИС: Репетитор. Русский язык, («ИС») | 31,4 | 27,2 | 2,1 | 34,0 |
| ИС: Репетитор. Биология, («ИС») | 27,8 | 24,6 | 2,4 | 31,4 |
| ХроноГраф Колледж Плюс. Редактор расписания занятий учреждений профессионального образования, («ХРОНОВУС») | 10,9 | 9,8 | 15,1 | 23,4 |
| ИС: Библиотека. Математика, («ИС») | 12,4 | 11,2 | 3,8 | 32,2 |
| Профессор Хиггинс. Английский без акцента!, («ИстраСофт») | 13,3 | 13,3 | 4,4 | 35,8 |
| Профессор Хиггинс. Немецкий без акцента!, («ИстраСофт») | 5,9 | 8,9 | 9,8 | 28,1 |

Согласно данным таблицы 3, лишь 8 учебников, которыми была оснащена половина обследованных школ, были оценены экспертами как полезные для учебного процесса, в том числе: Библиотека электронных наглядных пособий «Биология 6–9 классы», («Кирилл и Мефодий»),

История 5 класс, («Просвещение-МЕДИА»), Биология. Анатомия и физиология человека. 9 класс, («Просвещение-МЕДИА»), Интерактивная математика 5–9 классы, («Дрофа»), Библиотека электронных наглядных пособий «География 6–10 класс», (ГНУ РМЦ), Библиотека электронных наглядных пособий «Физика 7–11 классы», («Кирилл и Мефодий»), Библиотека электронных наглядных пособий «Химия 8–11 классы», («Кирилл и Мефодий»), Математика 5–11 класс, («Дрофа»).

В то же время от 10% до 15% экспертов указали на бесполезность для их школ находившиеся у них следующие электронные учебники: Системы поддержания информационного пространства (организация образовательного процесса) на уровне школы, («Хронобус»), Учебное электронное издание по курсу «Компьютерная графика и дизайн», (ММТ и ДО), Клиффорд готовится к школе, («Новый Диск»), День Рождения Клиффорда, («Новый Диск»), ХроноГраф Колледж Плюс. Редактор расписания занятий учреждений профессионального образования, («ХРОНОБУС»), Профессор Хиггинс, Библиотека электронных наглядных пособий «Астрономия 9–11 классы», («Физикон»), Немецкий без акцента!, («ИстраСофт»).

Не менее трети опрошенных экспертов указали, что нуждаются в 33 электронных учебниках, которых в их школах не было, в том числе Атласе Древнего мира, («Новый Диск»), Библиотеке электронных наглядных пособий «Экономическая и социальная география», (ГНУ РМЦ), Электронном учебном издании «Экономика и право», («ИС») и т.д.

Наиболее слабо были оснащены электронными учебниками обычные школы: из 49-ти вышеуказанных учебников в них имелось в среднем 6, причем активно использовались лишь 3; еще не менее трети обычных школ нуждались в 22-х учебниках из предложенного списка. В то же время в каждой второй гимназии имелось по 7 учебников из 49, они же и использовались активно. Потребность в электронных учебниках также ощущалась, но высказали ее по каждому отдельному наименованию менее трети экспертов (опрошенных руководителей гимназий).

В каждой второй школе с углубленным изучением иностранного языка имелись 14 электронных учебников из

49-ти; активно использовались 12 электронных учебников, а еще в 20 электронных учебниках ощущалась острая необходимость (не менее чем у трети образовательных организаций данного типа).

В каждой второй школе с углубленным изучением математики имелось 19 электронных учебников из 49-ти; активно использовались 20 электронных учебников, а потребность еще в 7 учебниках ощущалась в трети образовательных организаций данного типа.

Таким образом, из имевшихся в обследованных общеобразовательных организациях электронных учебниках, использовались в среднем не более 50%. В том числе, в обычной школе — 48%, в гимназии — 52%, в специализированной школе с углубленным изучением иностранного языка — 59%, в специализированной школе с углубленным изучением математики — 52%.

Основные причины недоиспользования в школе электронных учебников — отсутствие необходимого количества компьютеров и недостаток компьютерных классов для их «бронирования» для всех предметников. Встречается и такое мнение, что учащиеся воспринимают электронные учебники хуже, чем традиционные. В целом высказанные экспертами мотивы неиспользования в школе электронных учебников распределились следующим образом (в %):

- 28,4 — В школе мало компьютерных классов, чтобы в них могли работать все «предметники» по расписанию;
- 17,5 — Нет необходимого количества компьютеров для проведения полноценного занятия с классом;
- 11,5 — Учащиеся воспринимают электронные учебники хуже, чем традиционные;
- 9,8 — Электронные учебники по содержанию не вписываются в традиционные стандарты школы;
- 7,1 — Базовые обеспечивающие программы наших компьютеров не пригодны для работы с электронными учебными программами;
- 6,2 — Качество электронных учебников в методическом отношении хуже, чем традиционных;
- 4,1 — Имеющиеся в школе компьютеры не пригодны для работы с электронной учебной программой;

- 3,3 — Не работают (или плохо работают) компьютеры, их некому наладить;
- 3,8 — Другие причины (не все учителя готовы к использованию электронных изданий; электронные издания имеются в школе только для 5-х классов — остальные приобретаются родителями; учителя находят в Интернете материалы более отработанные; электронные учебники используются как дополнительное пособие).

Основные проблемы с неиспользованием электронных учебников чаще встречаются в обычной школе и специализированных, с углубленным изучением иностранного языка. В школах обоих типов высказаны в основном две причины неиспользования электронных учебников в нужном объеме: нет необходимого количества компьютеров для проведения полноценного занятия с классом и недостаточное число компьютерных классов, чтобы в них могли работать все «предметники» по расписанию.

Очень перспективным использование электронных учебных изданий в школе считают 41,2% экспертов, а по мнению 52,7% экспертов, электронные учебные издания эффективны только в сочетании с традиционными учебниками. Лишь 5,1% экспертов высказали мнение, что электронные учебные издания неэффективны, 1% — что электронные учебные издания вредят нормальному учебному процессу.

Доля экспертов, считающих, что использование электронных учебников очень перспективно, наиболее велика в обычных школах. В общеобразовательных организациях других типов большинство экспертов склонны считать, что электронные учебные издания эффективны только в сочетании с традиционными учебниками (см. табл. 4).

Многие эксперты (в целом 84,7%) высказали положительное мнение об электронных учебных изданиях для школы. Они полагают, в частности, что электронные учебники (в %):

- 42,9 — Компактны, легки, удобны;
- 32,5 — Содержат наглядный материал;
- 27,0 — Характеризуются современностью подачи учебного материала;
- 14,2 — Способствуют повышению самостоятельности детей в учебном процессе;

Таблица 4

**Мнение экспертов о перспективности использования
электронных учебных изданий в школе, %
(исследование 2014 года)**

| Мнение экспертов | Тип школы | | | |
|--|-----------|----------|--|--|
| | Обычная | Гимназия | Специализированная, с углубленным изучением иностранного языка | Специализированная, с углубленным изучением математики |
| Использование электронных учебников в школе очень перспективно | 43,6 | 23,5 | 33,3 | 27,3 |
| Электронные учебные издания эффективны только в сочетании с традиционными учебниками | 51,4 | 67,6 | 53,3 | 63,6 |
| Электронные учебные издания неэффективны | 4,0 | 8,8 | 13,3 | 9,1 |
| Электронные учебные издания вредят нормальному учебному процессу | 1,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

5,1 — По ним упрощен контроль знаний;

4,9 — Мобильны;

4,9 — Разнообразны.

Гораздо реже эксперты (в целом 56,9%) высказывались отрицательно (в %):

24,3 — Использование электронных учебников плохо влияет на здоровье детей, нагрузка на зрение, психику;

12,0 — Теряются традиции работы с бумажными учебниками;

11,0 — Среди электронных учебников много несоответствующих по содержанию госстандартам;

10,0 — Имеются технические недоработки (сложный поиск, нет возможности делать закладки, мелкий шрифт, не всегда есть цветные изображения, сложность использования, не все подходит под программу, не очень высокое качество, бесполезность карт);

5,4 — Нет финансирования для покупки электронных учебников.

Эксперты (в целом 42,9%) высказали различные предложения по совершенствованию электронных учебных изданий (в%):

17,2 — Привести в соответствие с госстандартами;

13,5 — Осуществить техническую доработку (обязательно сертифицировать, шире использовать цветные изображения, предусмотреть возможность использования в сети, усовершенствовать меню, увеличить интерактивную составляющую, обеспечить совместимость с различными операционными системами, улучшить шрифт, синхронизировать иллюстрированный материал и аудиозапись);

5,1 — В содержании давать больше практического материала, научных заданий;

3,4 — Увеличить финансирование школ для приобретения электронных учебников;

2,9 — Повысить контроль качества;

2,2 — Улучшить цветовую гамму;

1,7 — Упростить язык электронных учебников.

По поводу целесообразности подготовки для школы новые электронные учебники эксперты (в целом 48,8%) высказали следующие пожелания (в %):

19,6 — Для старших классов;

12,7 — Для средних классов;

10,0 — Для дошкольного образования, начальных школ;

6,9 — Согласно требованиям ФГОС (с обязательной сертификацией и контролем);

5,9 — Тесты с ответами, в том числе для подготовки к ЕГЭ;

3,4 — Электронные презентации, тетради;

2,7 — Больше учебников по естественным предметам (математика, физика, биология...);

2,0 — Лабораторные и практические работы;

0,5 — По программированию, информатике.

Наряду с электронными учебниками в 64,7% обследованных школ, согласно ответам экспертов, еще используются следующие активные формы обучения (в %):

- 29,4 — Интерактивные (дистанционные) уроки;
- 16,4 — Тестирование, тренинги, ролевые игры;
- 15,2 — Исследование, проектирование;
- 9,6 — Мультимедиа;
- 8,6 — Конференции, симпозиумы, семинары;
- 0,7 — Лингафонный кабинет, занятия по иностранному языку.

Рассмотрим теперь тенденции развития в российских школах активных форм обучения, в том числе компьютерных, широты использования электронных учебников на протяжении последних полутора десятков лет, сопоставляя с результатами аналогичного экспертного опроса директоров 408 школ, проведенного в 2005 году в 7 экспериментальных регионах России.

В соответствии с принятой на 2001 году Федеральной программой «Развитие единой образовательной среды» процесс компьютеризации городских и сельских школ активизировался. В 2002 году начался эксперимент по обучению информатике в начальной школе со 2-го класса, а с 2003 года началось массовое подключение школ к Интернету, формирование образовательных порталов в сети Интернет. В этот же период, по заказу Министерства образования, стала осуществляться разработка серии электронных учебных материалов и ее экспериментальная рассылка в регионы Российской Федерации.

В 2005/2006 учебном году количество общеобразовательных учреждений, имеющих компьютерные классы (кабинеты информатики, оснащенные компьютерами), возросло до 97,5% (лишь 2,5% обследованных школ не имели кабинетов информатики), однако общее количество компьютерных классов в российских школах по-прежнему оставляло желать лучшего: более чем в половине их них (51,7% или примерно в 33 тысячах школ) имелся лишь один компьютерный класс, в каждой третьей школе (33,8%) — два компьютерных класса и лишь в каждой девятой школе (9,9%) — три или более компьютерных классов. При этом существенной разницы по данному показателю между средними общеобразовательными учреждениями экспериментальных и остальных регионов Российской Федерации не имелось. Однако в селах, по сравнению с городами была за-

метно выше доля школ, в которых вообще не было ни одного компьютерного класса (см. табл. 5). Среди обследованных в ходе экспертного опроса 2014 года 400 школ не было ни одной, не располагавшей хотя бы одним компьютерным классом.

Таблица 5

Экспертная оценка количества компьютерных классов в средних общеобразовательных учреждениях в зависимости от типа поселения, % (исследования 2005 и 2014 годов)

| Количество компьютерных классов | Типы поселений | | |
|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--|
| | Города (исследование 2005 года) | Села (исследование 2005 года) | В целом по России (исследование 2014 года) |
| Один класс | 51,9 | 51,1 | 37,3 |
| Два класса | 32,7 | 37,8 | 42,6 |
| Три или более классов | 14,1 | 4,4 | 20,1 |
| Компьютерного класса нет | 1,3 | 6,7 | 0,0 |
| Итого | 100 | 100 | 100 |

Согласно данным Росстата, на один школьный компьютер в 2001 году приходилось в среднем 46 учеников⁵, а в 2014 году, по данным экспертного исследования — 12.

Активное использование электронных средств учебного назначения, рассылавшихся бесплатно по линии Минобрнауки России в течение 2003–2005 годов в обязательном порядке по всем 6 384 государственным школам, 196 гимназиям и лицеям экспериментальных регионов, а также некоторому числу школ, гимназий и лицеев остальных субъектов Российской Федерации, а также предоставлявшихся в свободную продажу через сеть специализированных фирм и магазинов учебной литературы, предполагало прежде всего наличие в школах достаточного числа оборудованных компьютерной техникой (персональным компьютером, мультимедийным проектором, сканером, принтером)

⁵ Этот показатель близок показателю, приводимому службой государственной статистики — 46 учащихся.

рабочих мест учителей-предметников. Согласно экспертным оценкам, компьютерной техникой были оборудованы в 2003 году в среднем 4 рабочих места в расчете на одну государственную школу. Учитывая, что на каждую государственную школу в 2003 году приходилось по 26 учителей, из которых 20–21 человек являлись предметниками⁶, лишь пятая часть из них могла использовать электронные средства учебного назначения. Наименьшее количество оборудованных рабочих мест учителей было в сельских школах, однако острую потребность в компьютерах для использования на своих рабочих местах имели даже учителя-предметники московских школ.

Еще одной проблемой, связанной с комплектацией средних государственных образовательных учреждений (в частных гимназиях и лицеях этой проблемы не существовало) являлись трудности по списанию устаревших компьютеров (486-й модели IBM) и выходящей из строя (или морально устаревшей) иной компьютерной техники (например, мониторов с размером экрана 14 дюймов, матричных принтеров, старых ксероксов). Из-за существовавших бюрократических инструкций этот процесс тянулся годами, и пока на балансе государственного общеобразовательного учреждения числилась старая компьютерная техника, получить новую технику было трудно.

По распоряжению Минобрнауки России все государственные общеобразовательные школы должны были быть подключены к Интернету (как минимум — один компьютер в кабинете директора, оптимально — все компьютеры в кабинете информатики). Как показало проведенное исследование, даже в 2005 году в каждой пятой российской школе (а в сельской местности — в 40% школ) ни один компьютер к Интернету не был подключен (в 2014 году в каждой из обследованных школ школе имелись компьютеры, подключенные к Интернету).

Общее количество разосланных в 2003–2005 годах за счет средств федерального бюджета в школы и гимназии

⁶ Подсчитано по: Россия в цифрах. 2005. Краткий статистический сборник. М.: Федеральная служба государственной статистики. 2005, стр.117–118.

экспериментальных регионов электронных пособий учебного назначения (52 наименования) должно было составлять не менее 342 тысяч единиц компакт-дисков (по одному комплекту на каждую из 6580 государственных общеобразовательных учебных заведений 7 экспериментальных регионов). Предположительно еще от одного до двух миллионов компакт-дисков с этими же учебными программами были распространены в 82 субъектах Российской Федерации.

Согласно результатам экспертного опроса, проведенного Центром социального прогнозирования в 2005 году, 95% обследованных школ экспериментальных регионов (Калужской области, Республики Карелия, Ставропольского края, Челябинской области, Пермского края, Красноярского края и Хабаровского края) электронные средства учебного назначения получали. В остальных регионах Российской Федерации доля обследованных школ, получавших в централизованном порядке те или иные электронные средства учебного назначения, составила 80%.

В целом лишь в каждой четвертой обследованной школе полученные электронные учебники и пособия активно использовались в учебном процессе, причем в сельских школах при немногочисленной компьютерной технике это делалось чаще, чем в городских. В большинстве же обследованных школ имевшиеся электронные средства учебного назначения использовались слабо, либо на практике вообще не использовались.

Существенных расхождений в наличии вышеупомянутых электронных средств учебного назначения, а также их использования в городских и сельских школах не было — и в городе, и в селе присланная электронная продукция в школах использовалась слабо. К 2014 году ситуация изменилась не в лучшую сторону. Во многих школах о большинстве присланных по государственной программе электронных учебниках «забыли». Немного увеличилось в школах количество лишь 16-ти электронных пособий (выделены в табл. 6 курсивом). Однако теми учебниками и пособиями, которые в школах остались, в 2014 году школы пользуются намного активнее, чем на старте данной программы, в 2003–2005 годах (см. табл. 6).

Таблица 6

**Наличие и использование электронных учебников и пособий
в российских школах по данным исследований
2005 и 2014 годов, %**

| Электронные средства учебного назначения | Эти электронные разработки в школе имеются | | Этими разработками учителя пользуются | |
|--|--|----------|---------------------------------------|----------|
| | 2005 год | 2014 год | 2005 год | 2014 год |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Биология 6–9 классы», («Кирилл и Мефодий») | 71,6 | 61,5 | 41,1 | 56,8 |
| История 5 класс, («Просвещение-МЕДИА») | 58,9 | 50,6 | 26,3 | 50,0 |
| Биология. Анатомия и физиология человека. 9 класс, («Просвещение-МЕДИА») | 58,9 | 51,2 | 26,3 | 48,5 |
| Атлас Древнего мира, («Новый Диск») | 60,0 | 32,8 | 26,3 | 31,1 |
| Интерактивная математика 5–9 классы, («Дрофа») | 53,7 | 48,2 | 28,4 | 45,3 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «География 6–10 класс», (ГНУ РМЦ) | 67,4 | 45,9 | 34,7 | 45,0 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Экономическая и социальная география», (ГНУ РМЦ) | 60,0 | 30,5 | 25,3 | 32,8 |
| Электронное средство учебного издания «Экономика и право», («1С») | 62,1 | 26,0 | 22,1 | 28,1 |
| Электронное средство учебного издания «Вычислительная математика и программирование», («1С») | 62,1 | 25,1 | 34,7 | 26,0 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Физика 7–11 класс», («Дрофа» и «1С») | 67,4 | 52,7 | 31,6 | 46,4 |
| Электронное средство учебного издания «Экология», («Дрофа» и «1С») | 61,1 | 26,9 | 25,3 | 25,4 |

Продолжение табл. 6

| Электронные средства учебного назначения | Эти электронные разработки в школе имеются | | Этими разработками учителя пользуются | |
|--|--|----------|---------------------------------------|----------|
| | 2005 год | 2014 год | 2005 год | 2014 год |
| Библиотека электронных наглядных пособий «ОБЖ 5–11 класс», («Кирилл и Мефодий») | 53,7 | 39,6 | 15,8 | 36,7 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Физика 7–11 классы», («Кирилл и Мефодий») | 60,0 | 50,9 | 29,5 | 45,6 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Химия 8–11 классы», («Кирилл и Мефодий») | 58,9 | 53,0 | 25,3 | 48,8 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «История искусства», («Кирилл и Мефодий» и «Дрофа») | 60,0 | 39,1 | 28,4 | 37,3 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Астрономия 9–11 классы», («Физикон») | 58,9 | 22,8 | 27,4 | 24,3 |
| Библиотека электронных наглядных пособий «Мировая художественная культура 10–11 класс», («Инфостудия кон») | 65,3 | 32,8 | 31,6 | 35,2 |
| Математика 5–11 класс, («Дрофа») | 60,0 | 47,3 | 31,6 | 42,9 |
| Математика 5–11 класс («1С») | 58,9 | 28,7 | 29,5 | 28,1 |
| Физика 7–11 класс, («Физикон») | 63,2 | 34,3 | 37,9 | 30,5 |
| Химия 8–11 класс, (МарГТУ) | 61,1 | 26,9 | 30,5 | 25,4 |
| Обществознание, («Марис») | 51,6 | 21,9 | 20,0 | 22,8 |
| Системы поддержания информационного пространства (организация образовательного процесса) на уровне школы, («Хронобус») | 26,3 | 28,7 | 7,4 | 26,3 |

Продолжение табл. 6

| Электронные средства учебного назначения | Эти электронные разработки в школе имеются | | Этими разработками учителя пользуются | |
|---|--|----------|---------------------------------------|----------|
| | 2005 год | 2014 год | 2005 год | 2014 год |
| Сдаем единый экзамен, («1С») | 49,5 | 14,2 | 29,5 | 14,8 |
| Химия для всех XXI: Решение задач. Самоучитель, («1С») | 36,8 | 21,6 | 14,7 | 24,6 |
| Всеобщая история, («Кордис&Медиа») | 54,7 | 19,5 | 25,3 | 21,9 |
| Биология 6–11 класс, (ГНУ ЗМЦ) | 54,7 | 27,8 | 27,4 | 24,0 |
| Экология, (МГИЭМ) | 48,4 | 14,8 | 20,0 | 18,6 |
| Химия 8 класс, («Просвещение-МЕДИА») | 54,7 | 37,9 | 22,1 | 32,0 |
| Начальная школа, («Школа») | 12,6 | 35,5 | 5,3 | 32,0 |
| Электронное средство учебного назначения «Компьютерная графика и дизайн», («Компания Гиперметод») | 8,4 | 10,4 | 4,2 | 13,6 |
| Учебное электронное издание по курсу «Компьютерная графика и дизайн», (ММТ и ДО) | 10,5 | 8,9 | 5,3 | 10,4 |
| Экономика, («1С») | 15,8 | 14,5 | 8,4 | 17,5 |
| Отечественная история (до начала XX века), («ИНТ») | 18,9 | 18,3 | 11,6 | 21,3 |
| Остров «Арифметики», («ИстраСофт») | 5,3 | 8,3 | 2,1 | 12,4 |
| Учебник английского языка для детей 5–7 лет. Клиффорд готовится к школе, («Новый Диск») | 4,2 | 6,2 | 0,0 | 10,1 |
| Учебник английского языка. День Рождения Клиффорда, («Новый Диск») | 4,2 | 4,4 | 1,1 | 8,0 |
| Химия 8 класс, («Просвещение МЕДИА») | 41,1 | 31,4 | 20,0 | 31,4 |
| Естествознание, 5 класс, («МарГТУ») | 9,5 | 13,0 | 3,2 | 16,6 |

Окончание табл. 6

| Электронные средства учебного назначения | Эти электронные разработки в школе имеются | | Этими разработками учителя пользуются | |
|---|--|----------|---------------------------------------|----------|
| | 2005 год | 2014 год | 2005 год | 2014 год |
| <i>Естествознание, 6 класс, («МарГТУ»)</i> | 8,4 | 10,7 | 2,1 | 14,2 |
| <i>География 9 класс. «География России. Хозяйство и регионы», (ГНУ РМЦ)</i> | 17,9 | 28,7 | 7,4 | 25,4 |
| <i>Вероятность и статистика 5–9 классы, («Дрофа»)</i> | 5,3 | 14,5 | 1,1 | 16,0 |
| <i>Химия для всех XXI. Решение задач. Самоучитель, («1С»)</i> | 27,4 | 16,3 | 9,5 | 17,8 |
| <i>1С: Репетитор. Тесты по орфографии, («1С»)</i> | 13,7 | 26,3 | 8,4 | 24,6 |
| <i>1С: Репетитор. Физика, («1С»)</i> | 27,4 | 28,1 | 21,1 | 25,1 |
| <i>1С: Репетитор. Тесты по пунктуации, («1С»)</i> | 14,7 | 24,3 | 9,5 | 23,4 |
| <i>1С: Репетитор. Русский язык, («1С»)</i> | 32,6 | 31,4 | 20,0 | 27,2 |
| <i>1С: Репетитор. Биология, («1С»)</i> | 29,5 | 27,8 | 18,9 | 24,6 |
| <i>ХроноГраф Колледж Плюс. Редактор расписания занятий учреждений профессионального образования, («ХРОНОБУС»)</i> | 8,4 | 10,9 | 3,2 | 9,8 |
| <i>1С: библиотека. Математика, («1С»)</i> | 10,5 | 12,4 | 7,4 | 11,2 |
| <i>Профессор Хиггинс. Английский без акцента!, («ИстраСофт»)</i> | 20,0 | 13,3 | 10,5 | 13,3 |
| <i>Профессор Хиггинс. Немецкий без акцента!, («ИстраСофт»)</i> | 2,1 | 5,9 | 0,0 | 8,9 |

Отказ школ от использования ряда электронных учебников или нежелание их приобретать, по мнению экспертов, опрошенных в 2014 году, обусловлены несколькими причинами. Прежде всего — полным или частичным несоот-

ветствием присылаемых электронных учебных материалов действующим учебным программам. Имелись нарекания и по содержанию ряда электронных учебников и пособий: мало иллюстративного материала по сложным разделам, и много ненужного, второстепенных вещей; некоторые электронные пособия — это просто пересказ традиционных учебников; нет методических описаний уроков, нет плавных, логичных переходов от одной темы к другой, мало тестов, проверочных заданий, практических заданий. По мнению экспертов, отсутствуют единые требования к электронным учебным материалам, встречается много ошибок в содержании. Кроме того, отмечались и технические недостатки присылаемых электронных материалов: не все компакт-диски хорошо устанавливаются и работают. Некоторые версии электронных учебников являются только сетевыми, а другие в сети не работают. Эксперты отмечали также, что электронные средства учебного назначения иногда несовместимы с программами, установленными на школьных компьютерах.

Часть электронных материалов в том виде, в котором они присылаются, как указывают эксперты, просто не годятся для использования на занятиях — с ними надо предварительно много работать, переделывать их с учетом учебных стандартов и школьных программ по соответствующим предметам. Это вызывает у учителей, особенно не имеющих достаточных навыков работы с компьютером и слабо разбирающихся в компьютерных программах, боязнь (неприятие) данных электронных пособий и учебников.

Вместе с тем эксперты увидели и много положительного в присланных электронных материалах. Главное, — наглядность, яркость, красочность, возможность расширения рамок занятий и дополнения традиционных учебников за счет привлечения нового, повышения интереса к предмету у учеников. Учителям, хорошо владеющим компьютером, удобно работать с электронными учебниками и учебными пособиями, ибо это экономит время, позволяет давать учащимся большой объем информации.

В соответствии с новым законом об образовании с 2015 года все вновь издаваемые в России учебники должны иметь электронные версии (это стало обязательным усло-

вием для их включения в Федеральный перечень учебников). При этом электронная копия должна соответствовать бумажной версии издания и дополнять учебник мультимедийными и интерактивными элементами. Таким образом, у учителей должен появиться выбор, какими учебниками и учебными пособиями пользоваться. В настоящее время наиболее активно электронные учебники предлагают издательства «Просвещение», «Дрофа», компания «Азбука», ИД «Федоров», компании «Кирилл и Мефодий», «Рукарта» и другие. В частности, в апреле-мае 2015 года российские школы получили возможность провести уроки с электронными учебниками издательства «Просвещение». Были бесплатно разосланы свыше 50 электронных учебников по различным предметам и в их апробации приняли участие почти 2,5 тыс. школ и около 4 тыс. учителей. При Минобрнауки России создана специальная рабочая группа, которая занимается выработкой требований к электронным учебникам, их содержанию, структуре и рабочим характеристикам⁷. Предстоит добиться и 100% укомплектованности школ компьютерными классами и 100% подключения их к Интернету⁸. Однако полного отказа от бумажных учебников в системе школьного образования России пока не планируется.

⁷ Разработкой стандартов электронных учебников занимается компания «Орфограф», выигравшая в 2014 году соответствующий тендер у Минобрнауки России.

⁸ В 2013/2014 учебном году 1030 городских школ (5,8%) и 5925 сельских (19,1%) не имели кабинета информатики, а 114 городских школ (0,7%) и 2080 сельских (6,7%) не были подключены к Интернету. Источник: Образование в России. Статистический бюллетень. М.: МГУПИ, 2014, стр. 155–165.

ПЕДАГОГИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ТРУД ИЛИ ПОВИННОСТЬ¹

Проблематика нормирования труда педагога чаще всего привлекает внимание экономистов, однако она содержит и социологическую составляющую, заключающуюся в том, что дестабилизация работы педагога, тем самым — и школы, важного структурного элемента образования как социального института, приводит к дисфункции последнего, проявляющейся в двух аспектах: снижение качества образования и ослабление воспитательной функции школы. Нормирование труда учителя исследовалось российскими социологами еще с начала прошлого века. Этой проблематике посвящены работы Д.Н. Кропотова², С.К. Кунина³, В.А. Жамина и С.Л. Костяняна⁴, Л.Ф. Колесникова и В.Н. Турченко⁵, Раченко И.И.⁶. Особенно глубоко анализировала проблематику нормирования труда учителей А.А. Матвейко, в течение нескольких лет проводившая анкетирование и хрономе-

¹ Автор: Франц Эдмундович Шереги, начальник научно-аналитического отдела Центра социологических исследований Минобрнауки России, к.ф.н. Статья подготовлена в рамках плана исследовательских работ ФГАНУ «Центр социологических исследований» Минобрнауки России на 2015 год. Методика исследования разработана в соответствии с приложением N2 к Программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 26.11.2012г. N2190-р, Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 31.05.2013г. N235 о «Об утверждении методических рекомендаций для федеральных органов исполнительной власти по разработке типовых отраслевых норм труда».

² См.: Кропотков Д.Н. Бюджет времени учителя. М.: Новая Москва, 1926.

³ См.: Кунин С.К. Бюджет времени педагога // Ленинградский медицинский журнал, 1927, №2, стр. 64–72.

⁴ См.: Жамин В.А., Костянян С.Л. Социально-экономические проблемы народного образования. М.: 1969.

⁵ См.: Колесникова Л.Ф. Молодой учитель: труд, быт, творчество. М.: Знание, 1983; Колесников Л.Ф., Турченко В.Н. Социально-педагогические проблемы учительского труда. М.: Знание, 1975.

⁶ См.: Раченко И.И. Бюджет времени учителя // Народное образование. — 1966. — №7.

траж рабочего времени 3000 учителей⁷. В последние два года этой проблеме повышенное внимание уделяет Общероссийский профсоюз образования⁸.

Методика исследования

Нормирование труда, как инструмент регулирования сбалансированного функционирования организации общего образования, призван обеспечить условия действия Законодательства по труду. В условиях перевода экономических отношений из директивных в рыночные ряд аспектов социальных отношений остаются в забвении или функционируют по инерции, базируясь на регуляторах социалистического периода. К последним можно причислить и действующие ныне нормативные акты по регулированию труда педагогов. Многочисленные жалобы педагогов на перегруженность видами работ образовательного характера, их привлечение директивным методом к труду, не связанному с профилем педагогической деятельности, полное или частичное лишение их вознаграждения за сверхурочную или непрофильную работу приводят к предположению о наличии проблем в нормировании труда. Так ли это? Поиску ответа на данный вопрос посвящено общероссийское исследование, в апреле 2015 года⁹. Для измерения условий труда, наряду с формализованной анкетой учителями ежедневно в течение двух недель (6–19 апреля) заполнялся суточный бланк хронометража всех видов труда по 9-ти действующим унифицированным стандартам¹⁰: учебная (преподавательская) работа, воспитательная работа, индивидуальная работа с обучающимися, творческая и исследовательская работа, методическая работа, подгото-

⁷ См.: Матвейко А.А. Нормирование и оплата труда учителя. М.: «Прометей», 1991.

⁸ См.: работников. <http://www.ed-union.ru>, а также: <http://www.menobr.ru/materials/36/4696/> Дата обращения — 03.08.2015.

⁹ Всего опрошены по анкете и заполнили бланк суточной регистрации (хронометража) затрат времени на основные и дополнительные виды педагогической работы 1417 педагогов общеобразовательных школ.

¹⁰ Утверждены Приказом Минобрнауки России N16/01 от 22.12.2014 года.

вительная работа, организационная работа, диагностическая работа, иные виды работ, предусмотренные нормами образовательного учреждения. Дополнительно в бланк хронометража была введена позиция 10: иные виды работ в школе, не предусмотренные нормами образовательного учреждения.

Методика исследования нацелена на измерение следующих характеристик условий труда педагогов: технические, организационные, санитарно-гигиенические, психофизиологические, социальные, правовые, структурные, экономические.

Бланк хронометража и анкета заполнялись учителями-предметниками 24 нормативных профилей: учитель 1–4-х классов, математики, физики, химии, географии, информатики, истории, краеведения, природоведения, естествознания, биологии, русского языка и литературы, родного языка и литературы, иностранного языка, граждановедения, обществознания (обществоведения), основ религиозных культур и светской этики, по труду, технологии, пения (музыки), рисования (ИЗО), черчения, физкультуры, ОБЖ (обеспечение безопасности жизни).

Факторы, влияющие на объем труда педагогов

А) Технические.

Под техническими параметрами в Инструкции Министерства труда и социальной защиты РФ подразумеваются технологический процесс, оборудования, приспособления, требования к качеству продукции. В школе это: методические пособия, современные методические материалы, электронные учебники, электронное рабочее место, наглядные пособия, лабораторное оборудование и приспособления, реактивы, материалы для экспериментов. Как показал опрос учителей, перечисленные информационные и технологические условия являются достаточными показателями для оценки состояния технических и технологических условий трудового процесса (см. табл. 1).

Таблица 1

Оценка педагогами информационных и технологических условий проведения урока или практического занятия, %

| | Имеются в достаточном количестве | Имеются в недостаточном количестве | Не имеются | Затруднились ответить | Индекс* |
|---|----------------------------------|------------------------------------|------------|-----------------------|---------|
| Методические пособия и современные методические материалы | 51,3 | 37,8 | 6,5 | 4,5 | 3,9 |
| Электронные учебники | 15,4 | 15,9 | 57,4 | 11,3 | 2,1 |
| Электронное рабочее место | 52,7 | 21,7 | 18,7 | 6,9 | 3,7 |
| Наглядные пособия | 49,5 | 39,7 | 5,8 | 5,0 | 3,9 |
| Лабораторное оборудование и приспособления | 23,0 | 24,6 | 16,7 | 35,7 | 3,2 |
| Реактивы, материалы для эксперимента | 13,8 | 16,7 | 23,4 | 46,1 | 2,6 |

* Значения индекса: «5» — все школы оснащены, «3» — оснащены не более половины школ, «1» — ни одна школа не оснащена.

Выводы по данным в таблице 1:

- не менее 70% школ или не укомплектованы, или укомплектованы не полностью электронными учебниками, что затрудняет для педагогов переход к активным формам обучения;
- в 40% школ имеется дефицит реактивов и материалов для учебного эксперимента, что затрудняет проведение практических занятий по химии, физике и биологии;
- не менее 40% школ испытывают недостаток в лабораторном оборудовании и приспособлениях, что затрудняет проведение практических занятий по естественным предметам;
- не менее, чем в 15% школ нет электронных рабочих мест для педагогов;
- не менее 40% школ испытывают недостаток в необходимых для современного учебного процесса наглядных и методических пособиях, в современных методических материалах.

Наряду с полным отсутствием перечисленных информационных и технологических условий для качественной подготовки урока или практического занятия, в зависимости от вида этих условий, от 15% до 40% школ их недостаточно.

Общий вывод: примерно в 40% школ технологические условия для качественной подготовки урока или практического занятия не соответствуют стандартам, что затрудняет для педагогов переход к активным методам работы, повышение качества своего труда.

Б) Организационные факторы.

Организационные факторы характеризуют состояние организации рабочих мест, систем и видов обслуживания, методов и приемов труда. Важный показатель качества организации труда педагогов — равномерность их загруженности в соответствии с действующими нормами труда. Согласно данным исследования, сегодня по официально утвержденным нормам работают только 48,6% педагогов, еще 46,4% работают с перегрузкой: 38% — на полторы ставки и 8,4% — на две ставки. Недогружены работой до нормы 5% педагогов, работающих на полставки или менее полставки.

Для педагогов всех профилей в большей степени характерна перегрузка по работе, чем недогрузка, особенно для учителей математики, географии, истории, краеведения, биологии, русского языка и литературы, иностранного языка, обществознания, основ религиозных культур и светской этики, труда, технологии, пения, физкультуры, ОБЖ, т.е. для 14-ти профилей из 24-х обследованных.

Перегрузку усугубляет и тот факт, что 64,1% педагогов имеют также нагрузку классного руководителя. При работе на полную ставку эта воспитательная функция не усложняет работу педагога, но при работе на полторы и более ставки способствует увеличению нагрузки. В итоге средний показатель учебной нагрузки учителя в день на период измерения (апрель) составила: минимум — 4 урока, максимум — 6 уроков, то есть даже минимальная нагрузка составила на 6 часа больше нормы — 24 часа при 6-тидневной рабочей неделе, а максимальная — 36 часов в неделю.

Неравномерная нагрузка не менее, чем у 50% педагогов, работающих с перегрузкой, связана не с несовершенством управления школой, а со степенью урбанизации региона, с наличием большого числа малокомплектных школ в аграрных регионах и дефицита педагогов по ряду учебных предметов.

Вариативность численности учеников, с которыми учителям требуется работать, является одним из индикаторов психологической нагрузки на педагога. Число классов, с которыми учителя работают — в среднем 8 на каждого учителя. Основная масса учителей преподают в 10 и менее, 16,6% — в 11–15, 4,8% — в 16–20, 2,3% — более, чем в 20 классах.

Средняя численность учеников в классе — 21. Это означает, что *при среднем показателе — 8 классов и 21 ученик в классе — учитель в течение учебного года контактирует в среднем со 168 учениками, что чревато, с точки зрения необходимости частой психологической адаптации, высокой психологической нагрузкой на учителя, либо требует подсознательного формирования педагогом психологического барьера.*

Кроме основной нагрузки, 82,9% учителей выполняют работы по основному месту сверх нормы (сверх 18 часов в неделю). Это следующие виды работ (в %):

- 47,6 — Учебная (преподавательская) работа;
- 15,5 — Организационная работа;
- 11,7 — Индивидуальная работа с учениками;
- 9,5 — Воспитательная работа;
- 9,3 — Творческая и исследовательская работа;
- 8,3 — Подготовительная работа;
- 8,0 — Методическая работа;
- 7,8 — Дополнительное обучение, факультативы;
- 5,8 — Иные виды работ, не предусмотренные нормами образовательного учреждения (*уборка класса, уборка территории, ремонт, общественные поручения...*);
- 4,6 — Иные виды работ, предусмотренные нормами образовательного учреждения;
- 3,2 — Диагностическая работа;
- 0,5 — Агитация на выборах.

Большинство учителей выполняют по основному месту виды работ, которые не обязаны выполнять как педагоги (в %):

- 65,3 — Уборка класса;
- 64,3 — Уборка территории;
- 59,3 — Неплановые мероприятия с учащимися;
- 44,2 — Неплановые консультации;
- 37,1 — Иные хозяйственные работы;
- 36,0 — Участие в подготовке административных отчетов;
- 21,6 — Привлечение для оказания помощи другим организациям;
- 4,5 — Иные виды неплановых работ.

Привлечение учителей к выполнению по основному месту работ, которые они не обязаны выполнять как педагоги, является всеобщим в поселениях разного типа и во всех территориально-экономических районах РФ.

Вывод 1: не менее, чем в 80% школ несовершенство администрирования учебного процесса и работы педагогов во внеучебное время приводит к загрузке учителей работой учебного характера сверх нормы, или работой, не имеющей отношения к профессиональным обязанностям учителя.

Вывод 2: в отношении не менее 40% учителей в школе практикуется нарушение прав на отдых в форме административного прерывания отпуска и досрочного отзыва на работу.

К организационным вопросам также относится привлечение педагогов к проведению коллективных мероприятий с учащимися (экскурсии, выезды, спортивные мероприятия и др.). К таким мероприятиям привлекались 84,3% педагогов. В таких случаях педагоги, или педагоги совместно с родителями, сопровождающие группу, формируются из расчета в среднем 13 учащихся на одного сопровождающего, что, учитывая активный характер учащихся, в два раза больше оптимальной численности.

В) Санитарно-гигиенические факторы.

К санитарно-гигиеническим факторам относятся характеристики производственной среды (освещенность рабочих мест, температура воздуха, шум...). В исследовании изме-

рение санитарно-гигиенических условий труда педагогов осуществлена путем оценки ими показателей комфортности условий труда (см. табл. 2).

С точки зрения комфортности труда, большинство педагогов считают в целом хорошими условия повышения квалификации, собственно санитарно-гигиеническое состояние рабочего места в школе. Претензии к тем или иным аспектам этих показателей условий труда имеются не менее, чем у 25% педагогов. Также большинство педагогов считают в целом хорошими состояния социально-психологического климата в школе, оптимальности организации труда администрацией школы. Претензии к тем или иным аспектам этих показателей условий труда имеются в среднем у 35% педагогов.

Несколько меньше удовлетворенность педагогов технической подготовленностью рабочего места и их загруженностью в школе в соответствии с нормами труда. Доля педагогов, имеющих претензии к тем или иным аспектам этих показателей условий труда — достигает более 40%.

Таблица 2

Оценка педагогами уровня комфортности труда, %

| | Хороший | Средний | Плохой | Загруднились ответить | Индекс комфортности* |
|---|---------|---------|--------|-----------------------|----------------------|
| Техническая подготовленность рабочего места в школе | 51,4 | 40,7 | 6,9 | 0,9 | 3,9 |
| Санитарно-гигиеническое состояние рабочего места в школе | 69,5 | 27,7 | 1,8 | 0,9 | 4,3 |
| Оптимальность организации труда администрацией школы | 61,3 | 34,1 | 1,8 | 2,8 | 4,1 |
| Состояние социально-психологического климата в школе | 62,6 | 34,2 | 1,7 | 1,6 | 4,2 |
| Загруженность педагога в школе в соответствии с нормами труда | 55,6 | 35,9 | 4,3 | 4,2 | 3,9 |
| Условия повышения квалификации | 77,1 | 18,6 | 2,0 | 2,3 | 4,4 |

* Значения индекса — среднее взвешенное с приписанными баллами: хорошо — 5, средне — 3, плохо — 1.

Вывод: санитарно-гигиенические условия труда педагогов в целом являются удовлетворительными, кроме негативного влияния перегрузки на работе по причине несовершенства организации труда администрацией.

Расчет значений интегральных индексов по ответам учителей-предметников показал, что уровень комфортности их труда не вполне благоприятный по следующим показателям:

- техническая подготовленность рабочего места в школе у учителей математики, краеведения, природоведения, естествознания, русского языка и литературы, иностранного языка, основы религиозных культур и светской этики, труда, рисования, физкультуры;
- санитарно-гигиеническое состояние рабочего места в школе у учителей естествознания;
- загруженность в школе в соответствии с нормами труда у учителей математики, химии, географии, родного языка и литературы (не русского), иностранного языка, труда.

Г) Психофизиологические факторы.

К психофизиологическим факторам относятся показатели, характеризующие влияние трудовых процессов на организм работника (затраты физической и умственной энергии, степень утомления ...).

Физическая утомляемость сверх нормы характерна для 37,5% педагогов, в том числе 4,4% педагогов утомляются сильно. Для 53,3% педагогов характерно несильное (обычное) физическое утомление, а 9,2% не чувствуют физического утомления, то есть в сумме у 62,5% педагогов физическая утомляемость по итогам работы находится в пределах нормы.

Степень физической утомляемости как молодых педагогов (возраст до 30 лет), так и представителей старшего поколения (возраст старше 55 лет) небольшая, в то время как у промежуточной возрастной группы (возраст 31–55 лет) большая. *Из этого следует*, что физическая утомляемость педагогов в меньшей степени зависит от их возраста, а в большей — от перегруженности уроками в течение дня.

Оценка педагогами своего физического состояния после последовательного проведения определенного количества уроков свидетельствует о том, что в физическом состоянии педагогов «перелом» к худшему происходит после проведения непрерывно 5 уроков (см. табл. 3).

Таблица 3

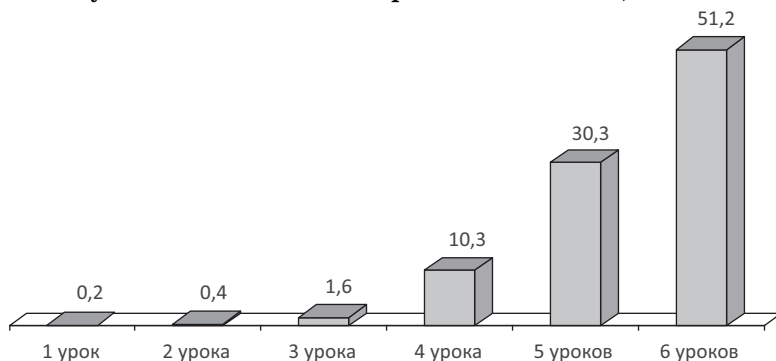
Характеристика педагогами своего физического состояния после проведения определенного числа занятий, %

| Физическое состояние | 1 урок | 2 урока | 3 урока | 4 урока | 5 уроков | 6 уроков |
|-------------------------|--------|---------|---------|---------|----------|----------|
| Бодрое | 69,0 | 52,3 | 29,2 | 12,5 | 5,5 | 3,6 |
| Нормальное | 30,1 | 44,6 | 55,3 | 47,8 | 27,8 | 16,7 |
| Легкая усталость | 0,7 | 2,7 | 13,9 | 29,4 | 36,4 | 28,5 |
| Чувствуется усталость | 0,2 | 0,4 | 1,4 | 9,7 | 27,6 | 39,8 |
| Полный физический износ | 0,0 | 0,0 | 0,2 | 0,6 | 2,7 | 11,4 |

Тенденция физической утомляемости педагогов при непрерывном ведении уроков в течение дня более наглядно отображена на рисунке 1.

Рисунок 1

Доля педагогов, чувствующих после занятий физическую усталость или полный физический износ, %



Вывод: с точки зрения физической утомляемости оптимальным для педагогов является проведение не более 4 уроков в день, что несколько выше официальной нормы (3 урока в день). В настоящее время такая нагрузка является

минимумом для педагогов школы, 90% учителей проводят 5 и более уроков в день.

Психологическая утомляемость педагогов не столь интенсивная, как физическая, но тоже имеет место. Она характерна для 32% педагогов, в том числе 5,5% утомляются сильно. Для 55,9% педагогов характерно несильное психологическое утомление, а 12,1% не чувствуют психологического утомления, т.е. в сумме у 68% педагогов психологическая утомляемость находится в пределах нормы.

Степень психологической утомляемости молодых педагогов (возраст до 30 лет) и представителей старшего поколения (возраст старше 55 лет) одинаково небольшая, в то время как у промежуточной возрастной группы (возраст 31–55 лет) большая. *Из этого следует*, что психологическая, как и физическая утомляемость педагогов в меньшей степени зависит от их возраста, а в большей — от перегруженности уроками в течение дня.

Оценка педагогами своего психологического состояния после последовательного проведения определенного количества уроков свидетельствует о том, что в психологическом состоянии «перелом» к худшему происходит после проведения непрерывно 4 уроков (см. табл. 4).

Таблица 4

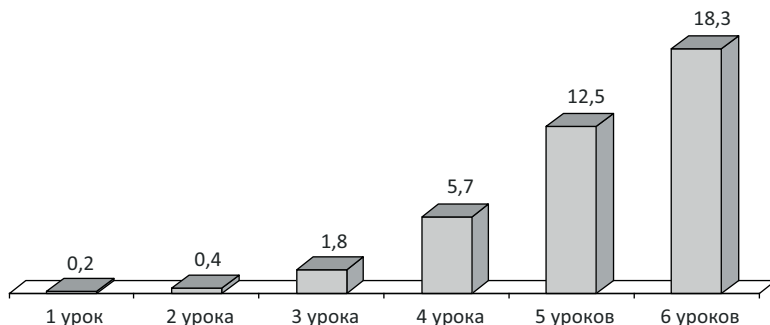
Характеристика педагогами своего психологического состояния после проведения определенного числа занятий, %

| Психологическое самочувствие | 1 урок | 2 урока | 3 урока | 4 урока | 5 уроков | 6 уроков |
|------------------------------|--------|---------|---------|---------|----------|----------|
| Спокойствие | 93,0 | 87,7 | 72,5 | 55,0 | 35,9 | 26,5 |
| Небольшое нервное напряжение | 6,8 | 11,9 | 25,7 | 39,3 | 51,6 | 55,2 |
| Раздраженность | 0,1 | 0,3 | 1,6 | 5 | 11,4 | 16,0 |
| Озлобленность | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,5 | 0,9 | 1,6 |
| Близко к истерии | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 0,2 | 0,2 | 0,7 |

Тенденция психологической утомляемости педагогов при непрерывном ведении уроков в течение дня наглядно отображена на рисунке 2.

Рисунок 2

Доля педагогов, чувствующих после занятий раздраженность, озлобленность, или близки к истерии, %



Общий вывод: проведение педагогом в течение дня подряд 4 уроков есть тот оптимум, который не приводит к чрезмерной физической и психологической утомляемости.

Согласно данным двухнедельного хронометража, понедельник по субботу в школе присутствуют 96,5%, в том числе ведут занятия — 79,1% учителей. Присутствие учителей в школе в субботу высокое, но среди присутствующих занятия ведут не более половины. Показатель загруженности учителей высок. На тех учителей, кто проводит занятия в понедельник-пятницу, приходится — в среднем 6,3 уроков в день, в субботу — в среднем 5,1 уроков, в воскресенье — в среднем 3,6 уроков (занятий). Средний показатель на одного учителя в апреле составлял 6,2 уроков, или за неделю (6 рабочих дней) — 37,2 уроков, что от официальной нормы (18 часов в неделю) составляет 206,7%.

Кроме перечисленных показателей, от 50% до 77% педагогов выполняют внеурочные виды работ, в отдельные дни требующих затрат не менее 2–2,5 часов времени в расчете на одного педагога. В этом случае у большинства педагогов рабочий день достигает

8–8,5 часов, а у некоторых педагогов — 9–10 часов.

Д) Социальные факторы.

К социальным факторам относятся характеристики профессионально-квалификационного уровня персонала,

отношение к труду и другие (потери рабочего времени из-за нарушений трудовой дисциплины, временной нетрудоспособности...).

Одна из социальных характеристик, в определенной степени влияющих на отношение педагогов к труду — соответствие базовой профессии содержанию выполняемой работы. Среди педагогов 74,7% считают свою профессию призванием, 23,1% просто профессиональной деятельностью, 2,1% ошибочным выбором или тяжелой «ношей». Последнее не означает, что эта категория педагогов выполняет свою работу плохо, но они чувствуют психологический дискомфорт.

Вывод: в среднем 75% педагогов чувствуют психологический комфорт в своей работе, так как она соответствует их профессиональному призванию. Остальные 25% учителей не чувствуют призвания к педагогической работе, что может приводить к психологическому дискомфорту и снижению качества труда.

Е) Правовые факторы.

Правовые факторы включают гарантию предусмотренных нормативными правовыми актами продолжительность рабочего времени, формы организации труда.

Эти факторы в целом рассмотрены выше и сделано заключение о многочисленных случаях несоблюдения правовых гарантий Трудового законодательства по причине перегруженности многих учителей по основной работе, их привлечения к сверхурочно работе, а также к труду, не связанному с их прямой профессиональной обязанностью. Еще одна форма нарушения прав педагога — досрочный отзыв 40,7% учителей из отпуска для срочного решения производственных или иных вопросов. Этот показатель особенно «некомфортный» для педагогов, в период отпуска отдыхающих с семьей.

Досрочный отзыв педагогов из отпуска практикуется в школах поселений всех типов, реже — в мегаполисах (см. табл. 5).

Таблица 5

Доля педагогов в поселениях разного типа, которых досрочно отзывали из отпуска для решения производственных или иных вопросов, %

| Случаи досрочного отзыва из отпуска | Тип поселения | | | | |
|-------------------------------------|---------------|--|-----------------|-------------------------|------|
| | Мегаполисы | Областные, краевые, республиканские центры | Районные центры | Городские поселки (пгт) | Сёла |
| Были | 8,8 | 46,3 | 49,0 | 45,6 | 48,1 |
| Не было | 91,2 | 53,7 | 51,0 | 54,4 | 51,9 |

Ж) Структурные факторы.

Структурные факторы характеризуют состав педагогов по профилю, соответствие базового образования профилю выполняемой работы.

Имеют по профилю основного преподаваемого предмета высшее педагогическое образование — 78,1%, высшее непедагогическое, — 6,5%, среднее педагогическое — 5,7%, среднее непедагогическое — 1,1%; высшее не по профилю основного преподаваемого предмета — 8,2%, среднее — 0,4%. Таким образом, 27,9% педагогов работают не по профилю базового образования.

Вывод: из приведенных данных следует необходимость совершенствования подбора кадров для выполнения педагогической работы в школе.

Касательно нарушения прав педагога также следует назвать задержку заработной платы и отказ от оплаты сверхурочного труда. На наличие задержки заработной платы указали 8,7% опрошенных педагогов. Средняя длительность задержки зарплаты — 5–6 дней. Кроме того, 16,1% педагогов не получали доплату за выполнение сверхурочных работ, 35,7% доплату получали, но не за весь объем работы. Нарушения в школах по своевременной и полной оплате педагогам сверхурочного труда повсеместны и затрагивают большое число учителей.

Вывод: итого, в школах не полностью компенсировали (или не компенсировали) деньгами выполнение работ сверх нормы 51,8% педагогам, что можно назвать системным нарушением.

3) Экономические факторы.

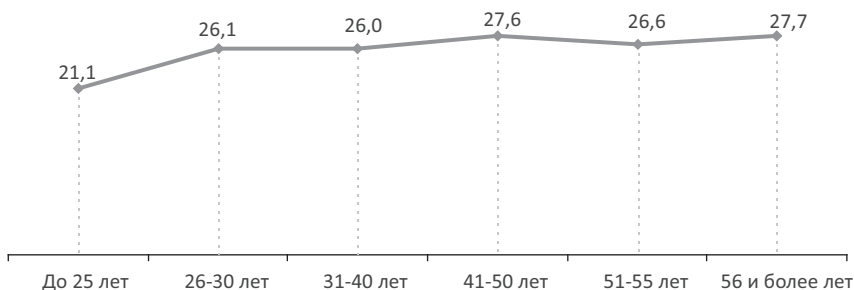
К экономическим факторам относятся показатели соотношения оплаты количеству и качеству затрачиваемого педагогами труда.

Средняя величина месячной оплаты труда педагога по основному месту работы, после вычета НДФЛ, составляет 26760 рублей. При этом полностью оплаченным свой труд считают 30,6% педагогов, по мнению 67,7% труд оплачен не полностью (1,7% затруднились ответить). Справедливой педагоги считают зарплату — не менее 43490 рублей, т.е. в полтора раза больше нынешней фактической суммы. Эта установка субъективна и не может квалифицироваться как несоответствие оплаты труда педагогов Трудовому законодательству.

Величина заработка педагогов не сильно зависит от возраста (см. рис. 3) и общего стажа педагогической работы (см. рис. 4), можно предположить, что она «выравнивается» за счет повышенной нагрузки у более молодых педагогов.

Рисунок 3

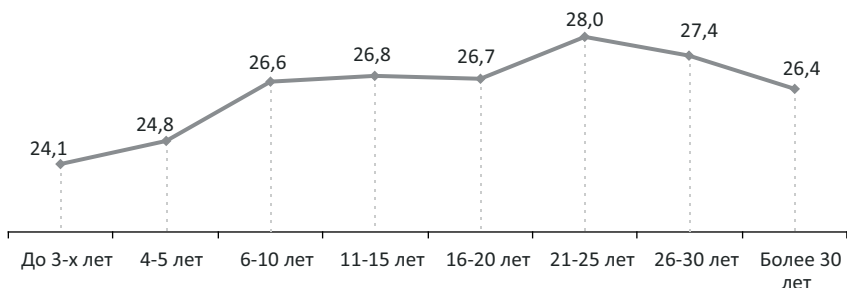
Средняя величина месячной оплаты труда различных возрастных групп педагогов по основному месту работы, тыс. рублей



Средняя величина месячной оплаты труда педагогов по основному месту работы составляет в мегаполисах — 46,2 тыс. рублей, в административных центрах субъектов РФ — 21,8 тыс. рублей, в районных центрах — 22 тыс. рублей, в городских поселках (пгт) — 22,8 тыс. рублей, в селах — 23,6 тыс. рублей.

Рисунок 4

**Средняя величина месячной оплаты труда педагогов
по основному месту работы, имеющих различный общий стаж
педагогической работы, тыс. рублей**



Заклучение

Несмотря на наличие нормированного регулирования работы педагогов общеобразовательных организаций, на практике имеет место игнорирование администрацией школ официальных норм труда педагогов. Загрузке педагогов неравномерная, в результате чего в отдельные месяцы происходит чрезмерная перегрузка педагогов, достигающая 200% от нормы. Велика вариация занятости педагогов по классам: количество классов, в которых педагогу требуется проводить занятия, порой велико, еще больше общая численность учащихся, в ряде случаев превышающая 200 человек, с которыми педагогу приходится работать в течение учебного года. Запомнить такое количество имен непросто, а установить контакты с каждым учеником в рамках педагогического процесса — еще труднее.

Загруженность учителей сверх нормы, чрезмерно большая численность учащихся, с которыми учитель проводит занятия, способствуют у многих педагогов физическому и психологическому утомлению. О каком педагогическом процессе в этом случае может идти речь? Можно только говорить о формальной «отчитке» занятия.

В практике работы учителей встречаются виды работ, не относящиеся к педагогическому профилю или не являющиеся формой интеллектуальной деятельности (уборка

класса, территории, иные виды технических работ). Как бы ни проводилась воспитательная работа с учащимися по признанию нравственной эквивалентности всех видов работ, в их подсознании выполнение технической работы менее престижно, чем интеллектуальной. В результате страдает престиж профессии учителя и в общественном мнении учащихся, и в общественном мнении их родителей.

В общеобразовательных организациях часто нарушается законодательство по регламентации труда и отдыха: учителя досрочно отзываются из отпуска для выполнения срочных работ, задействуются в мероприятиях, не имеющих отношения к педагогическому процессу (например, работа агитатором на выборах). Это способствует росту неудовлетворенности учителей организацией труда в школе. Нарушается трудовое законодательство и в том, что многим учителям не оплачивают или оплачивают не полностью сверхурочный или непрофильный труд.

Ответственные за соблюдение трудового законодательства в организациях общего образования имеют склонность к акцентированию несовершенства нормирования труда педагогов. Результаты исследования это не подтверждают. Они свидетельствуют не только о нарушениях трудового законодательства, несовершенстве организации и несоблюдении норм труда (о несовершенстве норм говорить, согласно данным исследования, нет оснований), но также об отсутствии или неэффективности со стороны органов управления образованием и Профсоюза контроля за нарушением трудового права педагогов.

НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА ШУБКИНА¹

50 лет исследования

Наша социология обладает богатствами поистине бесценными. Можно представить себе некую шкатулку, носящую на себе отметины времени, точнее, разных, очень разных времен. Одни оставили на ней следы внимания и бережливости, другие — подпалины и царапины тех или иных испытаний, третьи — сколы и потертости, характерные для предметов, которым пришлось участвовать в трудной и грубой по характеру работе. (Оставим потомкам судить, какие следы запечатлевают наше время.) Открывая эту шкатулку, обнаруживаем то, что на слуху и сегодня, и то, что весьма подзабыто, и совсем давние славные дела, которые стерлись в памяти современников.

Среди сокровищ, которым уже немало лет, есть продолжающие свою актуальную жизнь в социологии. Не в том смысле, что мы о них помним, а что-то, может, и используем из давнего опыта. А именно продолжающих работать и давать новое знание. Таково наследие Владимира Николаевича Шубкина.

Он стал одним из ведущих отечественных социологов, когда наша отрасль науки еще только возрождалась после многолетнего забвения, вызванного недоверием власти и невостребованностью. Уже кандидатская его диссертация, защищенная по экономике, была по существу социологической: анализ экономической жизни молдавского села был в ней фундаментом для рассмотрения социальных процессов. Уехав в новосибирский Академгородок, Шубкин, подобно другим его коллегам, совершившим такой поворот в своей судьбе, использовал открывшуюся возможность поиска новых вариантов личной траектории в науке. Одним из таких вариантов стало исследование социальных проблем молодежи и образования.

Именно на этом пути его ждало превращение из научного работника в выдающегося ученого, признание в своей стра-

¹ Автор: Давид Львович Константиновский, заведующий отделом социологии образования Института социологии РАН, д.с.н.

не и за рубежом, мировое имя и то, что по праву может быть названо триумфом. Популярность его исследований, распространенность его методики поражали современников. Во всех концах страны социологи хотели провести такие работы, какие он начал на материалах Новосибирской области. Его инструментарий копировали как образец, не подлежащий изменениям. Зачастую — безо всяких ссылок на автора: как говорится, «слова народные». И это, возможно, было не бестактностью, а признанием. Поговаривали, что страна покрыта слоем шубкинских анкет. Из всех многочисленных коллег, использовавших его инструмент, только один спросил разрешения; это был В.А. Ядов.

Международная репутация исследования поставила нашу социологию, тогда еще только возрождающуюся, на мировой уровень. «Исследование планов выпускников школ в связи с выбором профессии и профессиональной мобильности выпускников, выполненное дюжиной социологов Новосибирского государственного университета под руководством Владимира Н. Шубкина, является наиболее известным из эмпирических исследований, проводимых новыми советскими социологами, — отмечалось в докладе на конференции Американской социологической ассоциации. — Эта работа обычно реферировается как Новосибирское исследование. Она производит глубокое впечатление своей методологической искушенностью, здоровой научностью и особенно своей политической смелостью... До сих пор только отдельные результаты этого исследования доступны; но те данные, которые имеются в нашем распоряжении, характеризуют его как социологическую классику»².

Это не был легкий путь побед и достижений. Траекторию свою в Сибирском отделении Академии наук, да и потом в Москве, Шубкину приходилось прокладывать с трудом. Именно потому, что это был собственный его путь, — при том, что рядом были легко достижимые возможности свернуть на широкие, ярко освещенные магистрали. Прибавьте к этому обостренное внимание власти к необычному исследованию, идеологические препятствия и предрассудки.

² Цит. по: Lear J. An interrogation of public opinion in the USSR // Saturday Review. 1968. 5 oct.

В Академгородке, казалось бы, славившемся своим вольнодумством, Шубкина обвинили — позже это казалось фантастикой — в том, что он своим исследованием хочет поссорить молодежь со старшим поколением. Анкеты, заполненные школьниками, были арестованы — заперты в сейфе. И Шубкин с сотрудниками тайком извлекали анкеты, выносили «на волю» и переписывали содержимое каждой. По этим копиям и продолжали анализ. Исписанные драгоценные листки потом благополучно достигли архива нашего института.

Методика исследования может быть описана несколькими словами: весной у старшеклассников школ спрашивают, какие профессии они предпочитают и что собираются делать после школы, а осенью находят информацию персонально о каждом, что произошло с ним на самом деле после окончания школы; при этом собирается информация о статусе семьи. За этой простой формулой, однако, скрываются значительные возможности для интерпретации данных.

Набор возможностей, предоставляемых обществом гражданам в тот или иной период его развития, представляет собой некий ресурс, который используется ими по-разному. Говоря об использовании, правомерно иметь в виду и то, как отражаются возможности в ориентациях, и то, как они осваиваются (или присваиваются) индивидами в ходе жизненной карьеры. Речь идет о том, на какие возможности ориентирована молодежь из разных социальных групп и как в действительности распределяется между разными группами вероятность реализации конкретных вариантов из набора возможностей.

Взаимодействие, происходящее при этом в социуме, нередко сопряжено с конкуренцией и конфликтами. В нем участвуют, с одной стороны, возможности, предоставляемые обществом молодежи (в частности, в сфере образования), с другой — ориентации молодежи относительно набора предоставляемых ей обществом возможностей. Первая составляющая обусловлена прежде всего рядом факторов, соотносимых с общей ситуацией в стране, глобальными условиями, ее определяющими. Вторая, кроме того, — социальными, демографическими, социально-психологическими и другими характеристиками как молодежи в целом, так и ее

частей, групп выходцев из разных слоев общества, а также отдельных индивидов. Итогом, результирующей взаимодействия обеих составляющих, являются действительные шаги молодых людей, их жизненные пути, судьбы. Это не что иное, как вероятность реализации возможностей.

Применительно к молодежи, оканчивающей школу, такой подход представляется перспективным для анализа. В эту пору молодые люди должны принять решение о дальнейшем своем пути; за таким решением — образ ближнего и более дальнего будущего, типа жизненной карьеры, места в обществе. Затем молодые люди должны предпринять действия для реализации своих намерений. Практическое выражение такого решения и поступков, с которых начнет его осуществление, — выбор первого места учебы или работы.

Этот выбор выявляет, каковы ориентации молодежи относительно существующих в обществе возможностей и как в действительности они будут на данном этапе жизненного пути использованы. В сфере образования виды учебных заведений, специальности, по которым ведется обучение, места в классах и аудиториях выступают обозначением определенных возможностей, обладателем которых стремится стать и в действительности сделается или не сделается тот или иной выпускник школы. Изучение первого выбора после школы позволяет проследить, как формируются ведущие ориентации молодых людей, увидеть, что эти ориентации собой представляют, выяснить, какова вероятность их воплощения.

Использование этого подхода обусловило применяемую в исследовании систему показателей. Выстраиваемая в соответствии с задачами исследования, особенностями информационной базы и методическими ограничениями, она состоит из двух блоков.

Первый блок — показатели, описывающие ориентации. Это *привлекательность профессий* — отношение к профессиям, базирующееся на системе ценностных ориентаций индивида, формирующихся под воздействием социальной среды. Информация о привлекательности профессий позволяет судить о стадиях выбора, предшествовавших принятию конкретного решения о поступлении на работу по какой-

либо специальности или на учебу в то или иное учебное заведение. В привлекательности профессий выражены, по-видимому, прежде всего предпочтения; появляется возможность уяснить, какие профессии избрали бы индивиды, если бы их выбор мог определяться в большой степени предпочтениями. При этом учет таких факторов, как собственные способности, успехи в учебе, наклонности и т.п., с одной стороны, и состояние рынка труда, условия дальнейшего обучения, конкурс при поступлении в учебные заведения, материальные возможности и т.п., с другой, — несомненно, также присутствует, хотя предпочтения превалируют. На основе предпочтений формируются *личные планы* — намерения индивидов в отношении возможностей, которые имеются в обществе. При этом происходит в значительно большей степени учет объективных и субъективных факторов, которые, преломляясь в сознании индивида, «приземляют» предпочтения, придают выбору более обоснованный и практический характер.

Второй блок — показатели, описывающие *шансы* на реализацию возможностей, предоставляемых обществом. В том, как реально сложится жизнь молодого человека, например, поступит он на работу грузчиком или на учебу в престижный вуз, — объективные и субъективные факторы участвуют уже не опосредованно, они воздействуют практически впрямую и «срабатывают» вне зависимости от того, учитывал их индивид в процессе выбора профессии или нет. Для анализа шансов молодежи используется в первую очередь информация о действительных жизненных шагах молодых людей. Это — шансы на реализацию того или иного варианта возможностей. Примером могут служить шансы на окончание полной (средней) школы или на поступление в вуз. В ходе анализа количество окончивших школы или поступивших в вузы молодых людей из какой-либо группы учащихся школ может соотноситься в соответствии с задачами интерпретации с численностью этой группы, с численностью всех учащихся или выпускников школ, с численностью всех ставших студентами. Кроме того, рассматривается соотношение действительных жизненных шагов и личных планов молодежи. Здесь анализируются шансы на реализацию личных планов в отношении

того или иного варианта возможностей. Например, изучается, каковы шансы молодых людей, которые планируют поступить в вузы, осуществить это намерение.

Информационная база исследования представляет собой композицию данных. Она содержит результаты обследований и материалы государственной, ведомственной, местной статистики, относящиеся к общей характеристике региона, демографической ситуации, приему в учебные заведения. Ориентации, равно как действительные жизненные пути юношей и девушек, рассматриваются в связи с динамикой влияющих на них процессов и явлений, — от воздействий локальных и влияний социально-психологического характера до таких, как следствия политических процессов в стране, состояние экономики, рынка труда.

В методике обследований, как было отмечено выше, сочетаются анкетный опрос и сбор объективной информации. На первом этапе (анкетный опрос) перед окончанием полной (средней) школы регистрируются представления о профессиях, намерения, ожидания юношей и девушек. Наряду с этим фиксируется подробная социально-демографическая информация персонально о каждом выпускнике. На втором этапе, примерно через полгода, собирается информация о том, как сложилась судьба каждого выпускника школы после ее окончания³.

При построении выборки юноши и девушки из выпускных классов школ областного центра, средних городов области, малых городов и рабочих поселков, сельской местности представлены пропорционально их доле в суммарном выпуске из школ Новосибирской области в данном году. На первой ступени производится пространственная локализация — отбираются поселения, в которых будет проводиться обследование. Рассматриваются типичные средние и малые города, поселки, села из разных районов области. В качестве критериев для отбора населенных пунктов используются численность населения, состояние экономики,

³ Подробнее о методике см.: Шубкин В.Н., Чередниченко Г.А. Ценностные ориентации в структуре профессионального самоопределения старшеклассников. Типовая методика проведения социологического исследования ценностных ориентаций старшеклассников в области профориентации. М.: ЦСО РАО, 1994.

развитость инфраструктуры системы образования, удаленность от крупных центров. Так, например, в выборку включались города, расположенные вблизи областного центра и удаленные от него, крупные села (в том числе райцентры) и малые, с небольшими сельскими школами. На этом этапе также отбираются районы областного центра, в которых проводится обследование. Критериями для отбора служат оценки социального состава населения района, данные о структуре экономики и размещении учебных заведений, положение по отношению к центру города. Например, в выборку включаются как центральный район с населением, в значительной степени представленным специалистами с высшим образованием и служащими, занятыми в управлении, образовании и т.п., так и окраинный район, примыкающий к промышленным предприятиям. На втором шаге в каждом из отобранных населенных пунктов и районов областного центра отбираются школы для проведения обследования. Выявляются школы, которые могут быть охарактеризованы как типичные объекты для того или иного района областного центра или другого населенного пункта. Не могли оказаться в выборке школы исключительные в каком-либо отношении (например, была изъята из массива, как нетипичная по составу учащихся, школа, расположенная в новосибирском Академгородке). В отобранных школах, представлявших собой в выборке гнезда, или кластеры, проводится сплошное обследование учащихся выпускных классов.

Начатые в 1960-х годах, обследования повторялись сначала ежегодно, потом с более или менее продолжительными интервалами. Эти интервалы можно объяснить тем, что при значительной длительности исследования важно получить информацию прежде всего о наиболее существенных для анализа периодах времени, в частности, характеризующихся теми или иными переменами в жизни страны, — в политической, экономической, демографической ситуациях, в структуре и «правилах игры» сферы образования; практически же, конечно, большую роль играли организационные и финансовые возможности для проведения работ. Как бы то ни было, удалось получить уникальный для мировой социологии динамический ряд протяженностью в полстолетия.

Сначала исследование проводилось новосибирскими, потом московскими социологами, при активной поддержке местных органов управления образованием. В настоящее время оно сосредоточено в Отделе социологии образования Института социологии РАН. Полевые работы последних лет осуществлялись Центром социального прогнозирования и маркетинга под руководством Ф.Э. Шереги. В последнее время в исследовании снова принимали участие сибирские социологи.

Конечно, этому исследованию свойственны несовершенства и недостатки, которые оказались по большей части неизбежными. Ряд недостатков связан с трудностями сопоставимости результатов разных лет, с особенностями выборок того или иного года. Методики измерения оказывались в разной степени «грубы» применительно к различным граням проблематики, понятиям и индикаторам. Тем не менее полученный ряд может быть использован для изучения динамики социальных процессов. Нельзя при этом претендовать на «аптекарьскую» точность отдельных показателей, но можно полагать, что обеспечивается «представительность значимых элементов структуры и возможность содержательного описания необходимых срезов объекта», а значит, получаемые результаты могут привести к «получению качественных выводов о направленности развития явлений, определению основных тенденций происходящих изменений»⁴.

Всматриваясь в результаты пятидесятилетнего пути, пройденного проектом, хочется надеяться, что в нем удалось охватить социальные, экономические, демографические проблемы разных групп молодежи — городской и сельской, юношей и девушек, выходцев из семей, представляющих различные социально-профессиональные группы, возникавшие на протяжении десятилетий. Собранные эмпирические материалы позволяли реализовать исследование как статических «срезов», позволяющих судить об ориентациях и действительных жизненных путях молодежи в определенные периоды, в конкретных экономических, по-

⁴ Сотникова Г.Н. Репрезентативность // Энциклопедический социологический словарь / Общая редакция Г.В. Осипова. М.: ИСПИ РАН, 1995, стр. 641.

литических, социальных, демографических условиях, так и динамики ориентаций и характера жизненных путей; зависимости их от изменения во времени ведущих факторов, детерминирующих эти условия⁵. Удалось реализовать и прогностический потенциал проекта⁶.

За период, в течение которого в рамках исследовательского проекта прослеживается динамика изучаемых процессов, накоплены материалы, позволяющие судить об устойчивых взаимосвязях и основных изменениях, о влиянии важнейших факторов и тенденциях динамики. Поскольку обследования были начаты ранее разносторонних трансформаций в жизни страны и продолжены до настоящего времени, то возможно увидеть эффекты их воздействий: воссоздать предшествовавшие фазы того положения, что

⁵ Шубкин В.Н. Социологические опыты. М: Мысль, 1970; Константиновский Д.Л. Динамика профессиональных ориентаций молодежи Сибири. Новосибирск: Наука, СО. 1977; Константиновский Д.Л., Костюк В.Г., Траскунова М.М. Молодежь Сибири: образование и выбор профессии. Новосибирск: Наука, СО. 1980; Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства). М.: Мысль, 1985; Константиновский Д.Л. Динамика неравенства: Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му). М.: Эдиториал УРСС. 1999; Константиновский Д.Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Профессиональные ориентации российских старшеклассников 90-х годов: планы и их реализация. М.: ЦСО РАО, 2000; Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Хохлушкина Ф.А. Когда наступает время выбора: Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений. СПб: РХГИ, 2001; Чередниченко Г.А. Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути (опыт социологического исследования). СПб.: РХГИ, 2004; Konstantinovskiy D. Educational Inequality in Russia: from the School to the Labour Market // Social Stratification in the BRIC Countries: Change and Perspective / Ed. by Li Peilin, M.K. Gorshkov, Celi Scalon, K.L. Sharma. Institute of Sociology CASS, Beijing. 2011, pp. 361–378; Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Хохлушкина Ф.А. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 годы. М.: ЦСПиМ. 2011; Konstantinovskiy D. Social Inequality and Access to Higher Education in Russia. European Journal of Education. Wiley-Blackwell. Vol. 47. # 1. 2012, pp. 9–24; Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. М.: ЦСП и М, 2014.

⁶ Константиновский Д.Л., Шубкин В.Н. Молодежь и образование. М.: Наука, 1977.

установилось сегодня, и проследить, как соотносятся изменения интересующих нас параметров с глобальными переменами в российской действительности. С другой стороны, по данным об устремлениях и реальных жизненных шагах молодежи можно судить о глубинных переменах, происходивших в истории страны.

Со временем изменения в социальной жизни имеют свойство накапливаться — и требуют все больше усилий, чтобы обеспечить сопоставление новых данных с прошлыми. Простой, но показательный пример — изучение привлекательности профессий: предпочитаемых сегодня молодежью профессий попросту не было в СССР 1960-х годов, а некоторые предпочитаемые в то время стали настолько непривлекательными, что едва ли есть смысл рассматривать их. Кроме того, происходит как бы «сгущение» прошлого — оно настолько отличается от настоящего, что едва не сливается в нечто целое, где больше сходного между десятилетиями, нежели различающегося. Привычные, устоявшиеся понятия, как и устремления людей и их поступки, оказываются наполненными новыми смыслами; например, выбор образовательной траектории определяется не преобладанием тех или иных из известного по прошлым исследованиям набора мотивов, а порой совершенно другими, поначалу кажущимися неожиданными, а на самом деле — обусловленными тем, что наступили новые времена. Этот эффект исследовательского изумления при анализе действительности может быть назван — «возвращение со звезд»: он напоминает описанные в фантастическом романе Станиславом Лемом впечатления астронавтов, оказавшихся на Земле спустя десятилетия после старта.

Школа неравенства

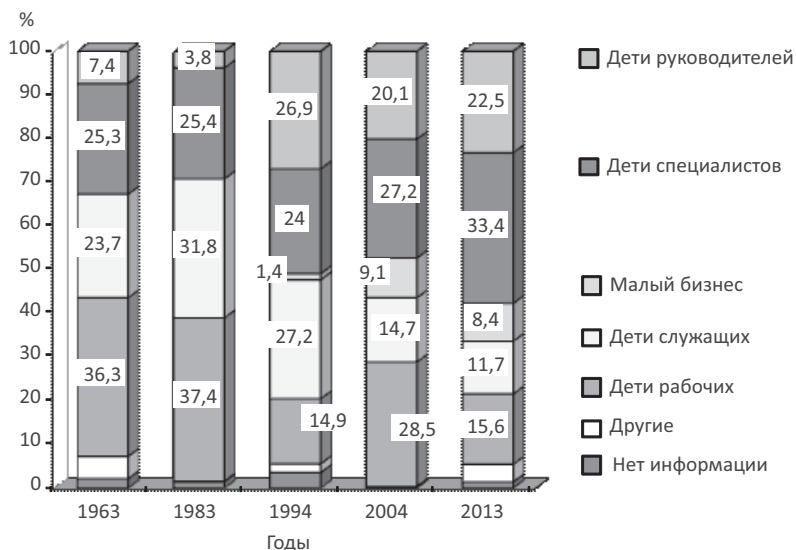
Материалы исследования показывают, что трансформации, происходившие в течение 50-летнего периода, когда производились обследования, значительно изменяли картину социальной дифференциации молодежи. Вольно или невольно, сфера образования оказалась вовлеченной в процессы социального отбора, эффекты которого проявлялись

в ней явственно. Начинается он с возраста, которому соответствуют ясли и детские сады, и получает развитие в подростковом, когда ребенком призвана заниматься школа. Результаты на этом этапе отбора видны по составу выпускников дневных средних (полных) школ — той части молодежи, которая смогла достичь решающего рубежа в российской образовательной системе и тем самым открыла для себя доступ к достижению статусов, требующих высокого уровня образования.

На рисунке 1 представлен социальный состав выпускников средних (полных) школ с 1963 и по 2013 годы, с интервалами, начиная с 1983 года, длительностью в среднем в 10 лет⁷.

Рисунок 1

Динамика социального состава выпускников средних (полных) школ (Новосибирская область)



⁷ Отклонения во временных интервалах между группами данных объясняются тем, что на возможности исследовательского коллектива провести обследование и анализ влияли внешние факторы.

Социальный состав выпускников школ анализировался по агрегированным группам, где статус определялся положением родителей выпускников по отношению к власти и собственности, характеру труда родителей и уровню их образования. Рассматривались: дети руководителей высокого, среднего и низкого рангов — региональных, партийных, производственных и др.; дети специалистов — лиц высококвалифицированного умственного труда, имеющих высшее образование, не занимающих руководящие должности; дети служащих — работников преимущественно умственного труда, не выполняющих управленческих функций, имеющих среднее образование, общее или специальное; дети рабочих и крестьян — лиц преимущественно физического труда, не требующего высокого уровня образования и не связанного с управлением. Такой вид группировки традиционен как для российского общества, так и для российской социологии.

Приведем примеры, поясняющие, как производилась кодировка информации, получаемой в результате обследований. Из числа работающих на промышленном предприятии к группе руководителей относились директор, главный инженер, начальник цеха; к группе специалистов — инженеры, работающие в конструкторских бюро и в цехах; к группе служащих — бухгалтер, учетчик, кладовщик; к группе рабочих — токарь, штамповщик и пр. В больнице: руководители — директор, главный врач, заведующие отделениями; специалисты — врачи разных профилей; служащие — медицинские сестры, санитарки, курьеры; рабочие — водитель санитарной машины, уборщица.

Отнесение школьника к той или иной группе означает, что оба или по крайней мере один из родителей обладают указанными признаками. При этом определяющим принималось социальное положение того из родителей, чей социальный статус выше (например, для семьи, где отец — преподаватель вуза, а мать — лаборант со средним специальным образованием, информация о ребенке кодировалась как о выходе из семьи специалистов). Понятны ограничения, связанные с таким подходом; вместе с тем он позволяет провести необходимый анализ.

Как следует из диаграммы, дети руководителей в Новосибирской области начала 1960-х годов составляли менее $1/10$ всех выпускников дневных средних школ области. Дети специалистов — около $1/4$. В сумме — примерно треть выпуска из школ. Выходцы из семей рабочих и крестьян составляли более $1/3$ школьного выпуска; дети служащих — немногим менее $1/4$.

В начале 1980-х годов социальный состав выпускников средних школ стал несколько иным, поскольку производились целенаправленные акции по социальному управлению, когда среднее образование пытались сделать всеобщим. Доля детей руководителей уменьшилась вдвое. В большей степени представлены выходцы из семей служащих (этот показатель увеличился на треть): ясно, из каких слоев черпалось пополнение при массовизации образования.

К середине 90-х годов произошли изменения очень значительные и по количественным показателям, и по социальному содержанию. В 1994 году группа детей руководителей превысила $1/4$ всего числа выпускников средних школ области. Относительное увеличение доли детей руководителей таково: она выросла в 7 раз по сравнению с началом 80-х годов, в 3,5 раза — относительно начала 60-х. Дети руководителей потеснили детей из других групп, при этом доля детей рабочих и крестьян уменьшилась в 2,5 раза⁸. Это означает, что дети руководителей продолжали учиться в школах и оканчивать их, в то время как другие из школ уходили.

Для проверки результата были произведены расчеты на дополнительных выборах, представляющих различные компоненты основной выборки. Величины показателей состава школьного выпуска при расчетах по ним оказались практически такими же, что и по основной выборке. Была сделана также проверка на материалах локальных обследований, проведенных в одних и тех же школах. Результаты, рассчитанные по школам, в которых обследование произво-

⁸ Речь идет об относительных величинах, а не абсолютных. Численности родителей — специалистов, руководителей, рабочих и других — изменялись, также изменялись численности их детей, но эти изменения здесь не рассматриваются.

дилось в 1963 и 1983 или в 1983 и 1994 годах, показали тот же эффект, что и выборки, притом в поселениях, различных по уровню урбанизации⁹.

Произошел ли такой скачок из-за изменений в социальной структуре общества — только из-за них или, может быть, преимущественно за счет них? То есть, возможно, столь резкое одновременное увеличение доли детей руководителей и уменьшение доли детей рабочих произошло потому, что многие родители из числа тех, кто вчера были рабочими, организовали свои предприятия и возглавляли их? Проверки этой гипотезы несколькими путями не подтвердили ее. Также была использована возможность сравнить состав учащихся со структурой населения, представленной в материалах переписей¹⁰. Проверка подтвердила обоснованность сделанных выводов. Отчасти выявленные перемены отразили подвижки в социальной структуре общества; но в значительной степени, как свидетельствует анализ, они были связаны с углублением социальной дифференциации в образовательной сфере.

Было также проведено сравнение данных новосибирских исследований с информацией, полученной в Москве и Краснодаре¹¹. Соотношение численностей детей руководителей и специалистов и детей служащих и рабочих оказалось, конечно, не одинаково в разных регионах, оно находится в диапазоне от 136% до 200%. Это связано с региональными особенностями, кроме того, на результатах расчетов сказались специфика реализации исследования в каждом из регионов. Вместе с тем подтвердилось, что и в столице России, и в крупнейшем центре на востоке страны, и в краевом центре на юге в выпуске из средних (полных) школ преобладали дети из социальных групп, занимающих более высокое положение в социальной иерархии.

Дело в том, что к концу рассматриваемого периода сложилась новая ситуация в школьном образовании. Она была обоснована законодательно и отразилась в общественном

⁹ Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008, стр. 94.

¹⁰ Константиновский Д.Л. Указ соч., стр. 95–100.

¹¹ Константиновский Д.Л. Указ соч., стр. 101, 102.

мнении. В отличие от 80-х годов, государство не только не настаивало на всеобщем среднем образовании, но и меры, которые были приняты для того, чтобы школы допускали к учебе в старших классах всех желающих, стали реальными лишь в результате воздействия общественности. В официальных документах укоренились термины: основная школа; основное общее образование. Именно девятилетнее образование стало массовым.

Базовые причины происшедшего чрезвычайно существенны. Вот некоторые черты того трудного для многих семей времени, объясняющие отток из школы детей рабочих и крестьян. В 1992 году треть населения страны имела доходы ниже прожиточного минимума, в 1993 году — 31,5%, в 1994 году — 22,4%; примерно на этом же уровне положение сохранилось и в 1996 году. В числе бедного населения, по результатам выборочного обследования Госкомстата РФ, основная масса детей школьного возраста — от 7 до 15 лет — составляла в 1994 году более 20%. Не до учебы, когда нужно заботиться о выживании и помогать семье.

Перераспределение шансов на получение детьми полного общего среднего образования произошло, как свидетельствуют результаты исследования, в основном между рабочими и крестьянами, с одной стороны, и руководителями — с другой, в пользу последних. Подтвердивших свое право входить в дверь первыми. Дети рабочих и крестьян стали «отсеиваться» из школы на предыдущих ступенях обучения в значительно большей мере, чем прежде. А суммарная доля детей руководителей и специалистов в выпуске из средней школы возросла до 50%. Группа, прежде самая многочисленная, оказалась в меньшинстве, а самая малочисленная в прошлом получила более четверти объема выпуска.

Как видно, наблюдение происходящего в динамике показало не просто некоторые изменения социального состава. Перемены кардинальны, они, представляется, могут быть квалифицированы, по аналогии с физическими явлениями, как смена социальной поляризации молодежи, получающей аттестат зрелости в качестве мандата на дальнейшее продвижение и готовящейся занять ведущие позиции в завтрашнем обществе. Или — как смена социальной ориентации деятельности школы.

Подобное положение сохранялось и в конце 1990-х годов. Одновременно появилась и стала расти доля детей из семей, владеющих малым бизнесом. При этом доля детей специалистов — родителей с высшим образованием, не занимающих руководящие должности — осталась почти неизменной.

Новые изменения зафиксированы после 2000 года, к середине так называемых «нулевых» лет: дети рабочих и крестьян стали возвращаться в школу. Давление экономических факторов уменьшилось, прошедший кризис к этому времени был забыт, привлекательность образования восстановилась; немаловажно также, что школы стали значительно более заинтересованными в привлечении и удерживании у себя учащихся, потому что количество учащихся в школе стало определять величину ее финансирования государством. В эти годы вовлечение подростков в общее образование возросло. Доля детей рабочих в выпуске из школы превысила $\frac{1}{4}$, что вызвало коррекцию доли детей других групп. Дети из семей, владеющих малым бизнесом, составили почти десятую часть выпуска.

Но потом пришел новый кризис. Он проявился в нашей стране весьма сильно и в самых различных сферах. Большая часть занятых в национальной экономике россиян испытала на себе его последствия. Так, рабочие были вынуждены корректировать свою жизненную стратегию (положение рабочих в те годы отражено в нашем исследовании¹². Это неизбежно сказалось на планах родителей относительно образования детей и собственно на намерениях самих подростков. Диаграмма наглядно показывает: доля детей служащих продолжала сокращаться, а доля детей рабочих уменьшилась почти вдвое. Соотношение групп существенно изменилось.

Важной причиной изменений в соотношении групп выпускников стало также упомянутое выше восстановление привлекательности высшего образования в 2000-х годах. Дело в том, что росла значимость обладания вузовским ди-

¹² Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Рабочая молодежь России: количественное и качественное измерения. М., 2013.

пломом для получения более или менее достойной позиции на рынке труда и построения успешной карьеры. Семьи специалистов раньше, чем другие, восприняли эту ситуацию на рынке труда (это видно уже по данным 2004 года) и яснее представляли ее себе; они мобилизовали свои ресурсы для того, чтобы сформировать будущее своих детей наиболее эффективно. Это «сильная» группа; она обладает существенными ресурсами, такими, как культурный капитал; в ней крепко укоренены, устойчивы к внешним изменениям традиции получения высшего образования, престиж квалифицированного труда. Доля детей специалистов выросла и потеснила доли других групп.

Так складывалось в прошедшую половину столетия в нашей стране распределение между различными социальными группами возможностей получения общего образования. Так фактически менялась, соответственно, роль школы, системы общего образования в целом в формировании социальной структуры, в осуществлении социального лифта.

Окончание школы является, конечно, лишь ступенью в образовательной карьере, не полностью определяющей как намерения относительно дальнейшей образовательной и профессиональной карьеры, так и будущие реальные жизненные шаги выпускника; вместе с тем она является решающей ступенью для будущего каждого юноши и каждой девушки¹³. Этот решающий рубеж в российской образовательной системе открывает доступ к достижению статусов, требующих высокого уровня образования; достигшие его получают максимальные возможности выбора, а получаемый ими аттестат зрелости служит мандатом на дальнейшее продвижение и занятие ведущих позиций в обществе.

¹³ Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Логос, 2006.

ПЕРЕМЕНЫ В СТРУКТУРЕ ЗАНЯТОСТИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЯХ МОЛОДЕЖИ¹

Формирование образовательных стратегий молодежи, конкретные решения о выборе профессии и учебного заведения профессиональной подготовки, реальное трудоустройство во многом предопределяются состоянием и развитием рынка труда. Именно под влиянием сигналов, идущих от рынка труда и занятости, формируются ориентации и реальные опции молодежи в сфере образования. В свою очередь, получаемые молодежью образование, специальности, квалификации воздействуют на состояние и перемены в сфере занятости, свидетельствуя о том, что система образования и рынок труда рекурсивно взаимосвязаны. По прошествии экономических реформ под воздействием основных участников рынка труда — государства, предпринимателей и работников — сложилась его российская модель. Со своим набором институтов и формами трудовых отношений она привела к уменьшению доли занятого населения, увеличению безработицы, которой оказались наиболее сильно затронуты именно молодые люди, вступающие на рынок труда впервые. Рынок труда коренным образом поменял экономическую и социальную приоритетность секторов экономики, отраслей, предприятий, профессий. Поменялись и модели получения доходов. Как и другие социальные подсистемы общества, рынок труда развивается относительно автономно и потому по особому воздействует на начало самостоятельной жизни молодежи, порой весьма усложняя этот процесс. Вот почему изучение образовательных стратегий молодежи необходимо вести во взаимосвязи с анализом на базе статистических материалов особенностей занятости этой категории. Важно рассмотреть ситуацию в динамике, на протяжении последнего двадцатилетия, что позволит выявить то новое, что происходит в сфере занятости молодежи и отражается в ее ориентациях.

¹ Автор: Галина Анатольевна Чередниченко, ведущий научный сотрудник, учёный секретарь Центра образования, науки и культуры Института социологии РАН, к.ф.н.

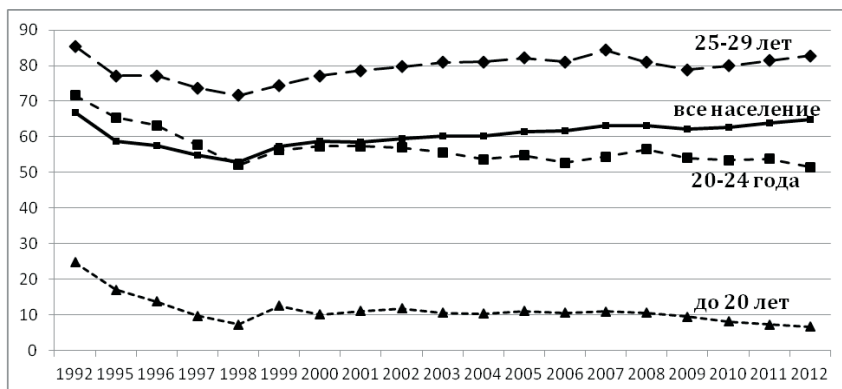
Занятость молодежи: динамические сдвиги

Занятость молодежи в последние 20 лет формировалась под воздействием как общих макро- и микроэкономических факторов, определявших трансформации общества и производства, так и специфических особенностей постепенного включения в экономическую деятельность разных возрастных групп молодежи. Структурные преобразования производства приводят к снижению занятости населения и к перераспределению его между секторами экономики (в том числе и не в последнюю очередь за счет приходящей на рынок труда молодежи). При этом уровень занятости существенно различается у разных возрастных групп молодежи (см. рис. 1). Повышение с возрастом рассматриваемого показателя — устойчивое явление, отражающее процесс постепенного, по мере увеличения возраста, перехода из сферы учебной деятельности к экономической активности. Так, в начальные пореформенные годы отмечались наиболее высокие показатели занятости молодежи, унаследованные еще от советского периода развития экономики: в 1992 году доля занятых в младшей возрастной группе (до 20 лет) равнялась 24,7%, в средних возрастах (20–24 года) повышалась очень существенно, до 71,7%, что было немногим ниже соответствующего показателя — 85,4% — самой старшей группы (25–29 лет). За прошедшие 20 лет уровень экономической активности молодежи, особенно младших и средних возрастов, заметно сократился. Вместе с тем в разных возрастных группах наблюдались не только разные темпы сокращения и разная динамика изменений, ведущие факторы этих эволюций тоже были не однородными.

Показатели занятости разных возрастных групп молодежи складываются прежде всего под влиянием охвата сверстников в тот или иной период дневным образованием (см. рис. 2). В группе «до 20 лет» уровень занятости наиболее интенсивно снижался в 1990-е годы (с 24,7% до 10,1% за 1992–2000 годы), относительно стабилизировался в 2000–2008 годах и начал существенно снижаться в последние годы (с 9,5% в 2009 году до 6,7% в 2012 году). Причина прежде всего в увеличении охвата сверстников полным дневным средним образованием, которое происходило

Рисунок 1

Уровень занятости всего населения РФ и отдельных возрастных групп, % от численности населения соответствующей возрастной группы²



достаточно быстро в первой половине рассматриваемого периода (рост доли выпускников полной средней дневной школы к числу родившихся 17 лет с 42,9% до 56,4% с 1995 по 2002 годы) и стабилизировалось на данном уровне в 2001–2006 годы.

В последние годы данный показатель несколько снизился, так как из-за резкого спада численности соответствующих возрастных когорт конкурентный выбор учебы в ссузах несколько снизил наполняемость 10–11 классов полной средней школы. В том же направлении оказывали свое воздействие расширение охвата средним профессиональным образованием (отношение числа студентов учреждений СПО к численности населения 15–19 лет возрастало с 17,5% до 19,2% и далее до 25,2% в период с 1995 по 2000 годы и далее до 2009 года) и отчасти учебой в вузах.

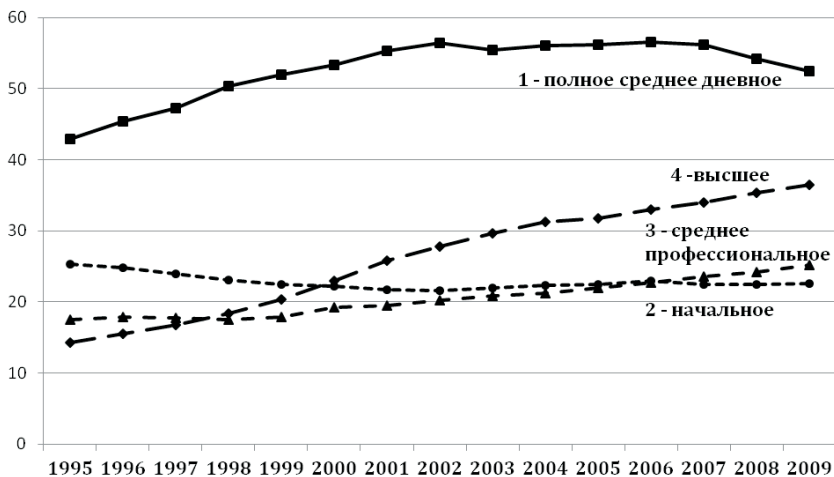
Уровень занятости молодежи 20–25 лет в целом последовательно и неуклонно снижался как в 1990-е, так и в 2000-е годы: с 71,7% в 1992 до 57,3% в 2000 году и до

² Источник: Труд и занятость в России: Стат. сб. М.: Госкомстат России, 2001, стр. 74; Труд и занятость в России. 2007: Стат. сб. М.: Росстат, 2007, стр. 64; Сводные таблицы [online]. Дата обращения 21.06.13. URL: <http://www.gks.ru/bgd/regl/b12_30/Main.htm>.

51,5% в 2012 году. Это происходило в результате столь же быстрого и неуклонного повышения охвата когорты сверстников высшим образованием: с 1995 по 2000 и 2009 годы отношение числа студентов вузов к численности населения в возрасте 17–25 лет повысилось с 14,3% до 23,0% и далее до 36,4% (см. рис. 2).

Рисунок 2

Охват молодежи полным средним (дневным), начальным, средним и высшим профессиональным образованием, %³



(1) Отношение численности выпускников полной средней дневной школы к числу родившихся 17 лет назад.

(2) Отношение численности учащихся учреждений начального профессионального образования к численности населения в возрасте 15–17 лет.

(3) Отношение численности студентов учреждений среднего профессионального образования к численности населения 15–19 лет.

(4) Отношение численности студентов высших учебных заведений к численности населения в возрасте 17–25 лет назад.

³ Источник: Образование в Российской Федерации: 2007. Стат. сб. М.: НИУ ВШЭ, 2007, стр. 233, 302, 317, 363; Демографический ежегодник России, 2001: Стат. сб. М.: Госкомстат России, 2001, стр. 133; Образование в Российской Федерации: 2012. Стат. сб. М.: НИУ ВШЭ, 2012, стр. 224, 265, 278, 324.

В группе 25–29-летних учебной занятостью остается охваченной уже незначительная часть молодежи, и поэтому показатели уровня экономической активности очень близки к таковым более старших и самых экономически активных групп населения: они отличаются всего на 3–4 процентных пункта от показателей возрастной группы 40–44 года. По этой же причине динамика уровня занятости в группе 25–29-летних полностью повторяет эволюцию этого показателя для всего населения: в 1990-е годы шел спад (с 85,4% в 1992 году до 71,7% в 1998 году) и далее последовательный подъем (до 82,8% в 2012 году). Таким образом, занятость старшей возрастной группы молодежи формируется под воздействием общих для всего населения факторов.

Наиболее существенные перемены в занятости молодежи обязаны образовательной динамике последних 15–20 лет, которая складывалась под влиянием множества факторов. Среди них ведущим был переход прежде всего системы высшего (и отчасти среднего профессионального) образования на рыночные принципы функционирования — предоставление образовательных услуг в соответствии со спросом на них потребителей. Самим потребителям со стороны складывающегося рынка труда шел сигнал о том, что накопление значительных образовательных ресурсов обеспечивает преимущества в заработках, повышает шансы на получение лучшей работы, снижает риск безработицы. Вот почему с середины 1990-х годов развитие разных ступеней системы профессионального образования шло во многом в соответствии со структурой запросов молодежи: очень высокими потребностями на обучение в высшей школе, умеренными — в отношении СПО и пониженными — в получении начальной профессиональной подготовки: в сравнении с 1995 года численность принятых в 2010 году составила по вузам 205,5%, по ссузам 105,4% и по ПУ — 40,7%)⁴

В результате за двадцатилетний период существенно поменялся уровень занятости большей части молодежи. Среди самых младших (до 20 лет) вместо четверти сверстников, имевших занятие, сегодня лишь очень небольшая — пят-

⁴ Российский статистический ежегодник. 2001: Стат. сб. М.: Госкомстат России, 2001, стр. 138, 140, 143.

надцатая — их часть занята в экономике. У молодежи в возрасте от 20 до 25 лет ситуация, когда большинство — почти три четверти — имели занятие, сменилась положением, когда занята практически половина когорты. Характер занятости сохранился прежним лишь в старших возрастах: рассматриваемый показатель в группе 25–29-летних — более четырех пятых на начало и конец периода.

Поменялись также абсолютные и относительные масштабы отдельных возрастных групп трудящейся молодежи. В целом все имеющие занятия в возрасте до 30 лет устойчиво составляют около четверти всех занятых в экономике, также схожей в начале 1990-х и в конце 2000-х годов оказалась абсолютная численность занятой молодежи — 17909 тыс. человек в 1992 году и 16812 тыс. человек — в 2009 году. Но уже к 2012 году в силу демографических причин она резко снизилась и составила 9184 тыс. человек. Между тем соотношение численности групп «до 20 лет», «20–24 года» и «25–29 лет» существенно изменилось: в 1992 году оно составляло 14,3%, 38,1%, 47,6% соответственно, а к 2012 году указанное соотношение стало гораздо более ассиметричным: 3,4%, 36,5%, 60,0%. Основной вектор перемен — гораздо более малочисленной стала группа самых младших, а затем и средней возрастной группы⁵.

Реструктуризация занятости молодежи

Формирование отраслевой занятости молодежи в пореформенный период складывалось под влиянием целого ряда трансформационных процессов, связанных с тенденцией ускоряющегося сдвига современной экономики от массового производства материальных благ к производству услуг и информации. Перераспределение его между секторами и отраслями экономики не в последнюю очередь обеспечи-

⁵ Российский статистический ежегодник. 2001: Стат. сб. М.: Госкомстат России, 2001, стр.133, 145; Экономическая активность населения России. 2010. Стат. сб. М.: Росстат, 2010, стр. 40;. Обследование населения по проблемам занятости 2012. Сводные таблицы [online]. Дата обращения 21.06.13. URL: <http://www.gks.ru/bgd/regl/b12_30/Main.htm>.

валось за счет молодежи, приходящей на рынок труда со «свежими» специализациями и компетенциями.

Перемены в занятости фиксирует динамика численности занятой молодежи в основных отраслях экономики и видах экономической деятельности. Мы имеем возможность построить только разорванный динамический ряд, поскольку государственная статистика фиксировала соответствующие данные до 2004 года по классификатору отраслей народного хозяйства, а далее по классификатору видов экономической деятельности. Поэтому вначале сравним положение, характерное для конца советской эпохи, и ситуацию, сложившуюся к 2004 году в результате кардинальных экономических трансформаций. Далее приведем данные последних лет.

С 1987 по 2004 годы общая численность занятой молодежи сократилась на 17,0%, при этом наиболее масштабно уменьшалось число рабочих мест в отраслях материального производства: на 47,7% в промышленности, на 43,1% в сельском хозяйстве, на 50,8% в строительстве, на 35,4% на транспорте. Вместе с тем наиболее высокие «темпы сброса» наблюдались в науке, там численность работающих снизилась на 79,5%. Напротив, основными «создателями» рабочих мест оказались отрасли сферы услуг, которые очень сильно расширили число занятых: торговля — на 198,3%, государственное управление — на 445,5%. «Зашкаливающим» оказался бы показатель темпов «набора» молодых кадров в финансовой сфере, если бы в 1987 году эта отраслевая группа занятой молодежи не была выведена из статистического учета из-за своей незначительной численности. Снижение численности работающей молодежи в здравоохранении (на 11,6%), а также в культуре и искусстве (на 8,8%) шло более низкими, чем в среднем для всей занятой молодежи, темпами; в образовании число занятых сохранилось примерно на дореформенном уровне (снижение на 2,1%). При этом реструктуризация отраслевой занятости молодежи происходила более интенсивно, чем во всем занятом населении. Среди молодежи, в сравнении со всеми занятыми, с одной стороны, численность работающих в отраслях материального производства снижалась бóльшими темпами (на 43,8% против 26,1%), и, с другой, также более быстро и масштабно шел «набор» кадров в отраслях услуг

и инфраструктуры (торговле — на 98%, финансах — на 254%, управлении — на 346%)⁶.

Результатом столь масштабных перемен стало качественное изменение отраслевой структуры занятости молодежи (см. рис. 3). В позднее советское время (1987 г.) крупными отраслевыми группами в структуре занятости всей молодежи были в первую очередь промышленность (37,5% занятых в возрасте до 30 лет), строительство (11,5%) и сельское хозяйство (9,2%); достаточно массовой была занятость в торговле (8,7%) и на транспорте (8,0%); далее шли образование (6,6%), здравоохранение (5,4%) и наука (3,7%). Более чем через 15 лет (к 2004 году) доля промышленности, остающейся самой крупной отраслью занятости молодежи, резко уменьшилась (до 23,6% или на 13,9 процентных пункта). Столь же интенсивно (на схожие процентные пункты — 11,1) происходил обратный процесс — рост вклада в совокупную занятость молодежи торговли (до 20,8%), которая переместилась с четвертого на второе место среди отраслей по численности молодых работников, и теперь по своим размерам она стала равновелика строительству, транспорту, а также сельскому хозяйству вместе взятым.

Строительство, стоявшее на втором месте по численности молодежной рабочей силы, теперь спустилось на шестое-седьмое место. В советский период позиция «молодежь — на стройке коммунизма» была не только идеологическим лозунгом и призывом, но реальным фактом биографии сотен тысяч юношей и девушек, главным образом тех, кто, мигрируя из сел и малых поселений в города, начинали трудиться прежде всего на стройке⁷. Массовый отказ молодежи от тяжелого физического труда, который раньше касался в первую очередь сельского хозяйства, теперь распространился и на строительство, отчасти на транспорт в крупных городах,

⁶ Народное хозяйство РСФСР в 1988 г. Стат. еж. М.: Финансы и статистика, 1989, стр. 32–33; Труд и занятость в России. 2005: Стат. сб. М.: Госкомстат России, 2006, стр. 72.

⁷ Существовала типичная модель профессионально-территориальной мобильности: от работы «под открытым небом» (на селе) — через промежуточную позицию в «полузакрытом помещении» (на стройке) — к работе «под крышей» (на заводе или фабрике). В жизненной траектории миграция из села происходила в молодом возрасте.

Рисунок 3

Распределение занятых в возрасте до 30 лет по основным отраслям экономики в 1987 и 2004 годах, РФ, %⁸



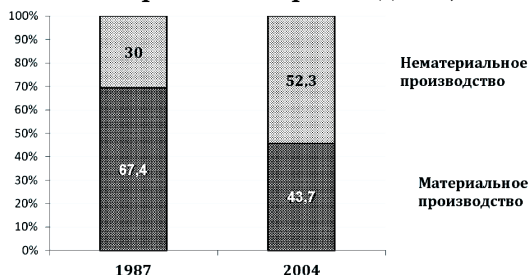
ткацкое и швейное производство. Такой отказ от заполнения рабочих мест индустриального труда стал возможен в результате допуска на российский рынок труда другого рода мигрантов — гастарбайтеров из зарубежья, главным образом ближнего. Это позволяет молодежи вместо сферы индустрии заполнять рабочие места в других областях деятельности, в других нишах.

⁸ Источник: Народное хозяйство РСФСР в 1988 году. Стат. сб. М.: Госкомстат России, 1989, стр. 42; Труд и занятость в России. 2005: Стат. сб. М.: Госкомстат России, 2006, стр. 72.

Соответственно вклад в совокупную занятость молодежи каждой из отраслей нематериального производства (кроме науки) за этот период увеличился. Наиболее масштабное увеличение происходило в торговле, большим оно было и в управлении, выдвинув его на третье место среди отраслей по численности молодых кадров (здесь работал каждый десятый молодой работник), также заметным был рост в образовании, который перемесил его на четвертое место в списке (7,8% занятой молодежи). Меньшим оказалось представительство молодых работников сферы социально-бытового обслуживания населения (в здравоохранении — 5,7% занятой молодежи или восьмое место, в жилищно-коммунальном хозяйстве — 3,5%, или девятое место). Финансовая сфера, в которой 20 лет назад было занято статистически не учитываемое число лиц в возрасте до 30 лет, а в середине нулевых годов сосредотачивала долю занятых (1,8%), которая превышала не только показатель занятых в науке (0,9% — наименьший из всех рассматриваемых отраслей), но и удельный вес молодежи, работавшей в культуре и искусстве (1,6%). В итоге в совокупной занятости молодежи суммарная доля отраслей материального производства из преобладающей стала доминируемой (сократилась с 67,4% до 43,7% или на 23,7 процентных пункта), и, напротив удельный вес отраслей нематериального производства резко вырос и стал преобладающим (с 30,0% до 52,3% или на 22,3 процентных пункта)⁹ — см. рис. 4.

Рисунок 4

Занятые в возрасте до 30 лет в материальном и нематериальном производстве, %



⁹ Сумма отраслей материального и нематериального производства меньше 100% за счет не учтенной статьи «другие отрасли».

Отличия отраслевой структуры занятости молодежи

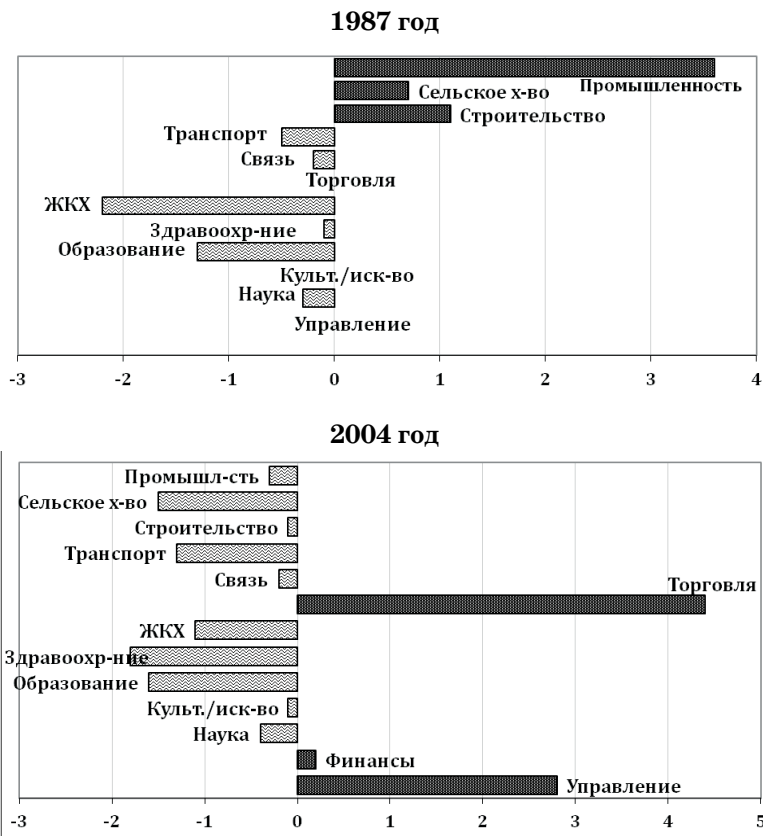
Отраслевая занятость молодежи всегда отличается от основного работающего населения. Вместе с тем в пореформенное время изменились векторы этих отличий. При сопоставлении структуры отраслевой занятости молодежи (как она выглядела на рис. 3) со структурой отраслевой занятости всего населения можно по каждой отрасли вычислить разницу показателей (назовем ее дельта). Полученная дельта оказывается либо положительной, т. е. показывает превышение показателя для молодежи, либо, наоборот, отрицательной. Соответствующие расчеты приведены на рис. 5.

В условиях советской экономики (1987 г.) среди лиц в возрасте до 30 лет доля занятых в самых массовых отраслях материального производства была значительно выше, чем среди всего занятого населения. Превышение равнялось в промышленности +3,6 процентных пункта (сокращенно — п.п.), в строительстве +1,1 п.п., в сельском хозяйстве +0,7 п.п. И, напротив, по ряду отраслей непродуцированной сферы молодежь имела рабочие места реже, чем все занятые (дельта была отрицательной в ЖКХ, образовании, науке) или наравне с ними (дельта равнялась нулю в торговле, культуре, управлении).

К середине 2000-х годов меньший вклад в совокупную занятость молодежи, в сравнении со всеми занятыми, стали вносить все отрасли материального производства: сельское хозяйство (дельта равнялась: -1,5 п.п.), транспорт и связь (-1,5 п.п.), промышленность (-0,3 п.п.), строительство (-0,1 п.п.). В отраслях нематериального производства векторы отличий оказались разнонаправлены. С одной стороны, в совокупной структуре занятости молодежи более масштабно, чем среди всех занятых, стали представлены отрасли, где концентрируются рабочие места вновь созданной и резко расширившейся рыночной инфраструктуры: торговля (+4,4 п. п.), управление (+2,8 п.п.), финансовый сектор (+2,2 п.п.). С другой стороны, меньше оказался удельный вес отраслей, где сосредоточены в большей степени бюджетные рабочие места: здравоохранение (-1,8 п.п.), образование (-1,6 п. п.), жилищно-коммунальное хозяйство (-1,1 п.п.).

Рисунок 5

Дельта доли занятых среди молодежи до 30 лет и доли занятых среди всего населения по отраслям, 1987 и 2004 годы¹⁰



Таким образом, в корне изменилось использование трудового потенциала молодых поколений. В советский период за счет трудовых ресурсов молодежи покрывались потребности народного хозяйства в наиболее массовых и дефицитных кадрах — в сфере материального производства и

¹⁰ Источник: Народное хозяйство РСФСР в 1988 году Стат. ежегодник. М.: Финансы и статистика, 1989, стр. 32–33; Труд и занятость в России. 2005. Стат. сб. М.: Госкомстат России, 2006, стр. 72.

в секторе малоквалифицированного труда, несмотря на более высокий образовательный потенциал молодых когорт. Ныне — в условиях гораздо более свободного профессионального выбора молодежи и все более глобализирующегося рынка труда — ее отраслевая занятость отличается от всего населения прежде всего тенденциями прогрессивного структурного изменения, соответствующими трендам развития постиндустриальной экономики.

Нарастание преобладания сферы нематериального производства в структуре занятости молодежи продолжилось, и к 2012 году на нее приходилось уже 59%. На рисунке 6 даны распределения структуры занятых по видам экономической деятельности в 2012 году светлым — показатели для молодежи 20–29 лет, темным — для всех занятых.

Рисунок 6

Структура занятых по видам экономической деятельности в 2012 году: молодежь в возрасте 20–29 лет и все занятые, в %¹¹



¹¹ Источник: Труд и занятость в России — 2013 год [online]. Дата обращения 24.05.2014. URL.: <http://www.gks.ru/bgd/regl/b13_36/Main.htm>.

Если по данным за 2004 год в структуре занятой молодежи на первом месте шла промышленность, на втором торговля, теперь главенствуют занятые в торговле (21%) и только потом следуют обрабатывающие производства (14,5%), транспорт и связь (8,9%), которым немногим уступают управление (8,5%), недвижимость, аренда, услуги (6,9%), образование (6,8%) и пр. Немного занятых в сельском, лесном хозяйствах, рыболовстве и рыбоводстве (5,4%), еще меньшая доля приходится у молодежи на занятых в производстве электроэнергии, газа, воды (2,3%), в добыче полезных ископаемых (2,0%). Сравнение показателей молодежи и всех занятых по отдельным видам экономической деятельности обнаруживает превышение этих индикаторов у молодежи по большей части тех видов, которые относятся к нематериальной сфере: в торговле (значительное превышение), в управлении, недвижимости, аренде и услугах, в финансовой деятельности, в гостиничном и ресторанном деле. Более низкие доли занятых среди молодежи в сравнении со всем населением наблюдаются только в образовании и здравоохранении, где велик удельный вес бюджетных рабочих мест с умеренной оплатой труда, на которую не часто соглашается молодежь. И напротив, в видах деятельности, которые можно отнести к материальной сфере, доля занятых среди 20–29-летней молодежи ниже, чем во всем населении. Исключение, которое представляет строительство (7,9% среди занятой молодежи и 7,4% среди всего занятого населения), обязано тому, что статистика фиксирует в том числе и занятость иностранных работников, а среди них всех на стройках занято 40%¹² и, как известно, они преимущественно представлены людьми молодежных возрастов.

Специфика профессионально-квалификационной занятости

Структура профессионально-квалификационной занятости молодежи складывается под влиянием ее образовательного состава. Возрастные различия в структуре

¹² Труд и занятость в России — 2013 год [online]. Дата обращения 25.08.2014. URL.: <http://www.gks.ru/bgd/regl/b13_36/Main.htm>.

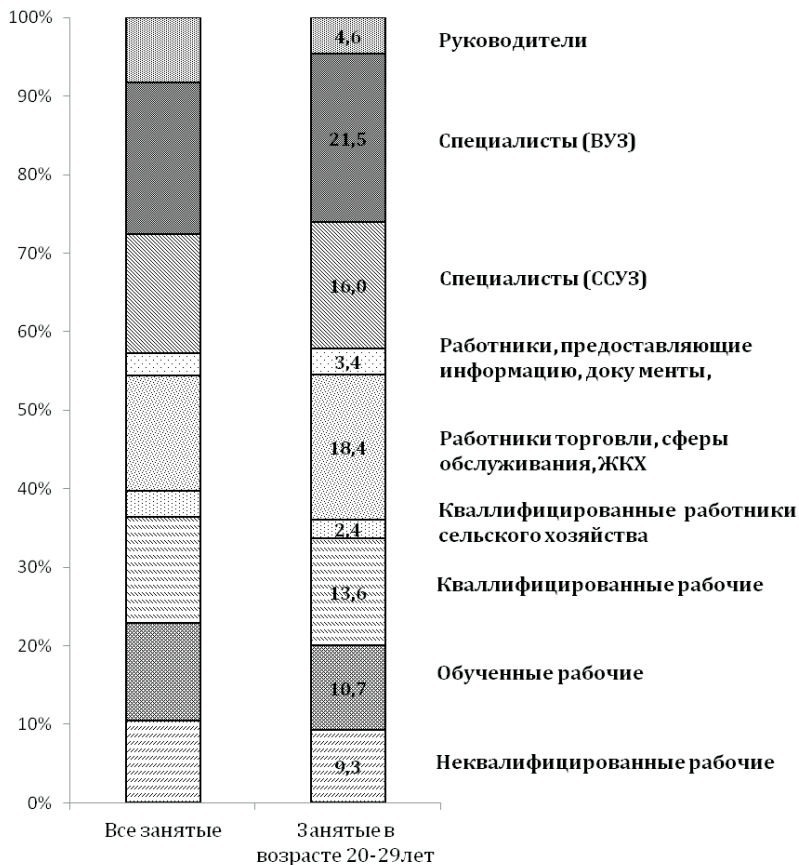
профессионально-квалификационной занятости молодежи фиксируют поляризацию положения между рано выходящими на рынок труда с пониженными образовательными ресурсами (до 20 лет) и трудоустраивающимися в более старшем возрасте после получения и наращивания профессионального образования (20–29-летними — см. рис. 7). Первые концентрируются на местах рабочих (часто неквалифицированных) промышленности, строительства, транспорта и сельского хозяйства, оказываются на «периферии» рынка труда. Во второй группе большая часть занята умственным трудом (руководители, специалисты высшего и среднего уровня квалификации, служащие в сумме составляют 45,6%), меньшая оказывается на позициях рабочих (33,6%), существенная доля (18,4%) приходится на работников торговли, сферы обслуживания и ЖКХ. За исключением группы руководителей, по всем другим профессионально-квалификационным группам умственного труда наблюдается превышение показателей у 20–29-летних относительно всех занятых. Благодаря более высокому образовательному потенциалу, в сравнении с другими возрастными группами занятых, у 20–29-летних соотношение «белых» (группы с 1-й по 5-ю) и «синих воротничков» (группы 6–9) составляет 64,0% к 36,0%, оно выше, чем у всего занятого населения, и тождественно соответствующим показателям в таких развитых странах, как Германия (66,8% к 33,2%) и Франция (65,3% против 34,7%)¹³.

Все это свидетельствует о том, что конфигурация рабочих мест, занимаемых молодежью сегодня, в существенно большей степени, нежели прежде, оказалась приближенной к структуре профессиональных склонностей юношей и девушек. Сегодня изменившимся профессиональным ориентациям молодежи, генерируемым ценностями новой экономики (господству стремлений к профессиям, обеспечивающим быструю финансовую самостоятельность и материальную обеспеченность, продвижение и карьеру) все в большей степени соответствует сместившаяся структура спроса, предоставляющая в отдельных сегментах, секторах,

¹³ Yearbook of Labor Statistics. 2008 / ILO. Geneva, 2008, pp. 218, 221.

Рисунок 7

Структура профессионально-квалификационной занятости молодежи 20–29 лет и всего занятого населения, %¹⁴



отраслях, предприятиях, профессиях условия для реализации искомых молодежью возможностей. Укрепившаяся в последние 15–20 лет ориентация молодежи на профессии, предполагающие наличие высшего образования, связанные

¹⁴ Источник: Обследование населения по проблемам занятости 2012. Сводные таблицы [online]. Дата обращения 21.06.13. URL: <http://www.gks.ru/bgd/regl/b12_30/Main.htm>.

со сферой обслуживания и инфраструктурой интеллектуального сервиса, находит не только адекватное предложение на рынке образовательных услуг, но и определенную степень сходства со стороны структуры рынка труда.

Взаимосвязь между реструктуризацией занятости молодежи и переменами в структуре образовательно-профессиональных ориентаций юношей и девушек в большей мере проявляется на примере выпускников дневных полных средних школ — этой, с одной стороны, массовой, а с другой стороны, в определенном отношении привилегированной из всей возрастной когорты группы молодежи. В 2010 году дневную среднюю школу окончили 57% тех, кто двумя годами ранее окончил основную девятилетнюю школу. Выпускники дневных средних школ текущего года составляют более 80% принимаемых в дневные вузы¹⁵.

Структура ориентаций и реального выбора учебных заведений

Рассмотрим новое и особенное в сегодняшних образовательных стратегиях молодежи на материалах двух сравнительных социологических обследований — 1998 и 2013 годов — выпускников дневных средних школ Новосибирской области¹⁶.

В пореформенной России (в 1998 г.) одним из существенных отличий в структуре образовательных ориентаций молодежи, как демонстрируют результаты предыдущего исследования (см. левую часть рис. 8), была поселенческая дифференциация. Тогда сохранялись «градуированные» шаг за шагом от самых крупных к самым мелким поселениям различия в ориентациях молодежи на типы учебных заведений, выбираемых для продолжения учебы после окончания дневной средней школы. Оканчивавшие школы

¹⁵ См.: Первичные материалы Федерального агентства по статистике РФ.

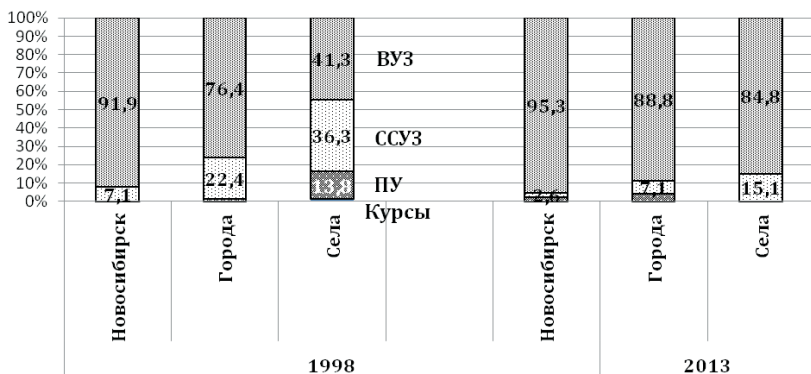
¹⁶ Социологические обследования по аналогичной методике выпускников дневных средних школ Новосибирской области 1998 и 2013 годов проводились Отделом социологии образования ИС РАН под руководством Д.Л. Константиновского, в которых автор принимала участие.

в крупнейшем городе (более одного млн. жителей) — Новосибирске в подавляющем большинстве (91,9%) стремились продолжить образование в вузах, очень малая часть (7,1%) планировала учебу в средних специальных учебных заведениях (ссузах) и единицы — в системе начального профессионального образования (НПО). Среди выпускников школ средних и малых городов Новосибирской области намеренных получить высшее образование было меньше, чем среди новосибирцев, но в целом довольно много — 76,4% юношей и девушек, а желающих поступить в ссузы — больше, чем в Новосибирске (22,4%), ориентирующихся на НПО было также очень немного. У сельской молодежи в сравнении с двумя предыдущими группами еще сильнее сокращается доля стремящихся в вузы и увеличивается доля планирующих получать образование в ссузах и системе НПО. Намерения сельских выпускников были весьма уравновешены: почти равновеликие потоки стремились, с одной стороны, в вузы (41,3%) и, с другой стороны — в ссузы (36,3%), а заметная часть (13,8%) планировала учиться в ПУ.

За 15 лет к 2013 году (см. правую часть рис. 8) произошла сильная унификация ориентаций всех выпускников дневных средних школ на тип выбираемого учебного заведения. Теперь преобладающая часть всех трех групп молодежи

Рисунок 8

Ориентации на тип учебного заведения выпускников средних школ Новосибирской обл., 1998 и 2013 годы, %



ориентируется на учебу в вузе: ее планируют среди выпускников школ Новосибирска 95,3%, городов области — 88,8% и сел — 84,8%. Соответственно планы на учебу в других типах учебных заведений ничтожны у молодежи Новосибирска, малы (7,1% ориентируются на ссуз) — у молодых жителей городов области и заметны лишь у выпускников сел, среди которых 15% планируют поступать в ссузы.

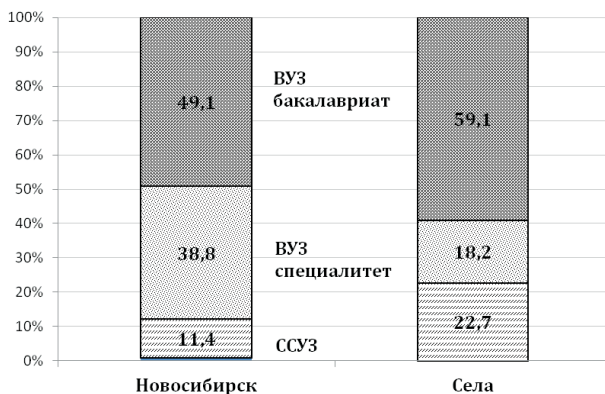
С учетом того, что ориентации и реальное поведение в сфере образования выпускников школ средних и малых городов области характеризуются промежуточными показателями относительно таковых у молодежи Новосибирска и у сельских юношей и девушек, ограничимся в дальнейшем анализе рассмотрением положения этих двух полярных групп.

В ходе реального выбора типов учебных заведений выпускниками средней школы поступающих в вузы оказывается несколько меньше, в сравнении с планировавшими поступление, и соответственно несколько больше тех, кто в действительности выбирает учебу в ссузе (см. рис. 9). Становятся студентами вузов 87,1% молодежи, окончившей школы в Новосибирске, и 77,3% — в селах, а учащимися ссузов соответственно 11,4% и 22,7% юношей и девушек. Реальные пути молодежи крупнейшего города и сел корректируются однонаправленно и соотношение получающих высшее и среднее профессиональное образование в обеих группах оказывается достаточно схожим. Можно отметить лишь очень небольшую «ущемленность» реального выбора сельских юношей и девушек: несколько большие шансы получения более низкого уровня — ссузовского — образования. Не стоит однозначно трактовать как некий проигрыш тот факт, что сельские выпускники чаще начинают обучение в вузах по учебным программам более короткого курса обучения — бакалавриата (59,1% селян против 49,1% новосибирцев) и существенно реже попадают на программы специалитета (соответственно 18,2% и 38,0%). Эти особенности решений тесно связаны со структурой избираемых специальностей подготовки.

Существенными характеристиками качества получаемого профессионального образования служат такие параметры, как обучение в разных его формах (дневной — вечер-

Рисунок 9

Реальный выбор типа учебного заведения выпускников средних школ Новосибирска и сел области, 2013 год, %



ней/заочной), на бюджетных или платных учебных местах, в государственных или негосударственных учебных заведениях.

Данные государственной статистики свидетельствуют, что на протяжении нулевых годов вплоть до самого последнего времени выпускники дневных средних школ составляют более 80% приема на дневные отделения государственных вузов¹⁷. Поэтому не удивительно, что подавляющая часть опрошенных выпускников как в Новосибирске (91,8%), так и в селах области (98,7%) планировали поступать в дневные учебные заведения. В реальности начали обучение на дневных отделениях еще больше выпускников школ Новосибирска (94,4%) и чуть меньше (97,0%) окончивших сельские школы. Такие высокие показатели планировавших и реализовавших свои установки на дневное обучение обязаны благоприятной ситуации поступления в условиях низкого, а порой и отсутствующего конкурса при приеме в профессиональные учебные заведения в этот период (связанного с демографической волной спада численности соответствующих возрастных когорт).

¹⁷ См.: Первичные материалы Федерального агентства по статистике РФ.

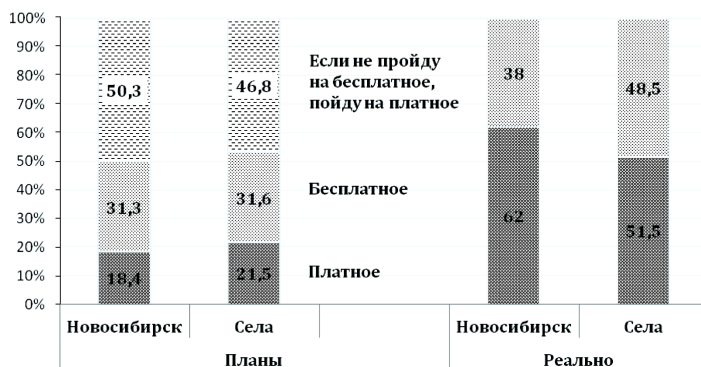
При поступлении наиболее искомыми являются бюджетные учебные места в государственных вузах и ссузах. Сельские юноши и девушки, видимо, опасаясь, что они менее конкурентоспособны, в сравнении с новосибирцами, в планах чаще ориентируются на платную учебу (21,5% против 18,4% — см. рис. 10). Вместе с тем результаты поступления свидетельствуют, что именно они гораздо чаще добиваются более искомых — бюджетных учебных мест (48,5% против 38%). Можно предположить, что этот феномен связан с особенностями мотиваций и других личностных факторов тех молодых селян, которые дошли до выпуска из полной средней школы в результате довольно большого на селе отсева из нее учащихся на предыдущих этапах обучения.

Особенности демографической ситуации, выражающиеся в малочисленности контингентов молодежи, поступающей в вузы и ссузы, и их повышенных потенциальных шансах на доступ к более привлекательным учебным местам, сказываются и на выборе между учебой в государственных и негосударственных учебных заведениях. Влияние этого общего для всей молодежи фактора, видимо, столь значительно, что преобладающее большинство выпускники школ Новосибирска и сел области планируют и реально поступают в государственные учебные заведения. Ориентировались на них в своих образовательных стратегиях 83,3% молодых новосибирцев и 87,3% молодых селян и (еще соответственно 13,1% и 9,9% отмечали компромиссное решение: «Если не поступлю в государственное учебное заведение, пойду в негосударственное»). Их реальный выбор оказался еще более успешным: поступили в государственные учебные заведения 92,3% выпускника из Новосибирска и 91,2% из сел области.

Итак, преобладающей образовательной стратегией как городской, так и сельской молодежи стала стратегия, уже долгие годы отмечавшаяся у юношей и девушек больших городов — поступления в вузы. Между тем для сегодняшних вузов (в отличие от прошлого) характерна большая дифференциация по качеству обучения. Официальной номинации уровней качества вузов нет. Тем не менее сегодня в научном и общественном дискурсе сложилась система обозначений вузов, которая несет на себе черты структурного

Рисунок 10

Выбор бюджетного или платного обучения в планах и в реальности выпускниками школ Новосибирска и сел области



упорядочивания. Так, на основе научных разработок предлагается выделять следующие основные типы университетов, институтов и их филиалов: массовые и коммерческие, полуэлитные, элитные¹⁸. Общественный дискурс выделяет престижные вузы, а также ведущие вузы, которые помещают на одном полюсе. На другом полюсе находятся наиболее слабые вузы, к которым относят большинство негосударственных вузов и наиболее слабые государственные вузы, а также большая часть филиалов. Есть много промежуточных позиций, где сосредоточены учебные заведения средней и низкой престижности, их еще называют «массовыми». Этими оценками, представлением о существующей шкале престижности вузов и связанными с нею различиями в качестве обучения и в степени их конкурентной доступности осознанно и латентно руководствуются выпускники средних школ при выстраивании своих образовательных стратегий. Для того, чтобы выяснить, хотя бы приблизительно, как эта структурная упорядоченность отражается в образовательных стратегиях молодежи, в операциональном плане

¹⁸ Ключарёв Г. А. «Проблема мелюзги», образовательные неравенства и эффективность вузов как социально-экономические индикаторы // Вестник Института социологии. 2013. № 6. [on line] <http://www.vestnik.isras.ru/summary.html?jid=213>.

был разработан на основе экспертных оценок (работников органов образования Новосибирска) ранг новосибирских вузов — от первого, высшего ранга до седьмого, низшего¹⁹. По тем же семи позициям была закодирована информация и по вузам других городов, к которым обращалась очень небольшая часть опрошенных.

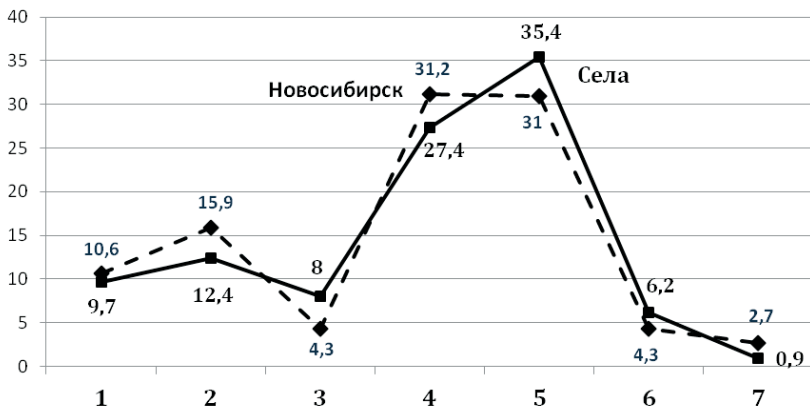
На рисунке 11 приведены распределения по рангу вузов, отмеченных в планах опрошенных выпускников школ Новосибирска в сел области. Респонденты могли в анкете указывать названия до трех вузов, в которые они собираются подавать документы для поступления. Все эти ответы учитывались в расчетах. Следует иметь в виду, что величина попавших в своем выборе в тот или иной ранг вузов зависит еще и от количества вузов, приписанных к тому или иному рангу. Так, наивысший первый ранг присвоен только одному, самому престижному Новосибирскому государственному университету, второй ранг — также одному, следующему за ним по репутационной популярности Ново-

¹⁹ Соответствующие ранги присвоены следующим вузам — 1: Новосибирский государственный университет; 2: Новосибирский государственный технический университет; 3: Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, Новосибирский институт торговли; 4: Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирский государственный университет экономики и управления, Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирская государственная консерватория, Новосибирская государственная архитектурно-художественная академия, Новосибирский военный институт внутренних войск МВД России, Новосибирское высшее военное командное училище МО РФ; 5: Новосибирский государственный педагогический университет, Сибирская академия государственной службы, Сибирский институт управления, Новосибирский юридический институт (Филиал Томского государственного университета), Сибирский университет потребительской кооперации, Сибирский государственный университет телекоммуникаций, Новосибирский государственный аграрный университет, Новосибирский гуманитарный институт, Университет МЧС, Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета; 6: Новосибирская Государственная академия водного транспорта, Новосибирский государственный театральный институт, Сибирская государственная геодезическая академия; 7: Сибирская академия финансов и банковского дела, Сибирская академия управления массовыми коммуникациями, Филиал Санкт-Петербургской академии управления и экономики, Сибирский институт международных отношений и регионоведения, Сибирский независимый институт.

сибирскому государственному техническому университету, а в следующие ранги попадает уже большее число вузов: в третий — 2, в четвертый — 7, в пятый — 10, в шестой — 3, в седьмой — 5.

Рисунок 11

Планы на учебу в вузах выпускников школ Новосибирска и сел области: распределение по рангу вузов, в %



Существенной характеристикой планов на поступление в вуз является большая доля ориентирующихся на самые престижные учебные заведения и незначительная — на самые низко оцениваемые. Хотели бы учиться в целом в двух ведущих университетах (1-го и 2-го рангов) больше четверти старшекласников Новосибирска и чуть меньше четверти сельских 11-классников, тогда как вузы 6-го и 7-го рангов привлекают всего 7% первых и 7,1% вторых. Безусловно, такие завышенные ожидания подпитываются информацией об относительно сниженных конкурсах даже в самых труднодоступных вузах, в связи с малочисленностью контингентов поступающих. Молодежь Новосибирска, выше оценивающая свою конкурентоспособность, несколько более амбициозна в своих ориентациях на ранги вузов. Эта «амбициозность» проявляется ступенчато: по сравнению с сельскими юношами и девушками при выборе вузов первых трех рангов она обгоняет их по доле ориентирующихся на первые два, но уступает по последнему в подгруппе — третьему; в подгруппе наиболее массовых отраслевых вузов

четвертого и пятого рангов ориентации новосибирцев вновь выше по начальному — четвертому — рангу и, напротив, ниже по чуть более низкому — пятому рангу.

Результаты реального поступления в вузы, распределенного по их рангам, представлены на рис. 12. Новосибирские выпускники в действительности оказываются в вузах первого и второго ранга существенно реже (17,6%), нежели планировали (26,5%). Обращает на себя внимание тот факт, что существенная часть сельской молодежи, очевидно наиболее подготовленная, добивается больших, нежели новосибирцы, успехов в достижении учебных мест в наиболее престижных вузах. В вузы первого и второго рангов попадает 21,2% сельских выпускников, это чуть меньше, чем доля планировавших такой выбор (22,1%), а в НГТУ поступают даже больше (15,4%), чем ориентировались на него (12,4%). На другом полюсе — в вузах низкой престижности, шестого и седьмого рангов, также отмечается небольшое преимущество селян: доля попавших в эти вузы у них ниже (5,7%), чем у новосибирцев (8,9%). Вместе с тем в подгруппе вузов наиболее массового выбора молодежь Новосибирска оказывается в некотором выигрыше в сравнении с сельскими юношами и девушками: соотношение попавших в учебные заведения четвертого и пятого рангов у новосибирцев более уравновешенно (30,6% к 40%), а у выпускников сельских школ сильно скошено в пользу пятого ранга (12,5% к 57,7%). Тот факт, что больше половины сельских выпускников в реальности оказываются в вузах, отнесенных к пятому рангу, отчасти объясняется тем, что среди них многие выбирают специальности, по которым ведется подготовка в педагогическом университете — НГПУ, находящемся в Новосибирске, и его филиале, расположенном в г. Куйбышев. Кроме того, специальности в сфере экономики, менеджмента, финансов они чаще получают во вновь созданных вузах — Сибирской академии государственной службы, Сибирском институте управления и др. (отнесенных к пятому рангу), в то время как новосибирские выпускники к этим сферам деятельности чаще готовятся в одном из старейших и репутационных вузов — Новосибирском государственном университете экономики и управления.

Рисунок 12

Реальный выбор вузов выпускниками школ Новосибирска и сел области: по рангу вузов, в %



В охарактеризованных образовательных стратегиях сельских выпускников, безусловно, отражается то обстоятельство, что среди них несколько большее число лиц, нежели среди новосибирцев, имеют преимущества при поступлении в вуз — соответственно 35,4% и 28,2%. Поступают в вуз по целевому набору 15,2% селян и 9,7% новосибирцев, относятся к льготным категориям соответственно 12,7% и 5,6% и являются призерами олимпиад 8,9% выпускников сельских школ и 7,9% — новосибирских. Вместе с тем следует иметь в виду, что для сельской молодежи учеба в вузах означает переезд из родного дома в город, чаще всего в Новосибирск. То есть им приходится преодолевать гораздо большие барьеры, сталкиваться с проблемами жизнеустройства и жизнеобеспечения в более раннем возрасте, чем новосибирцам.

Образовательные стратегии выпускников дневных средних школ к настоящему времени существенно изменились в сравнении с пятнадцатилетней давностью, и происходило это путем приближения структуры ориентаций и реального поведения в сфере образования сельской молодежи к таковому городской и даже молодежи такого крупнейшего городского центра, как Новосибирск. Здесь проявилось воздействие множества факторов: общий рост благосостоя-

ния населения, позволяющий родительской семье гораздо дольше содержать обучающегося ребенка, а также нередко и платить за получаемое образование, переход на «подушевое» финансирование общеобразовательной школы, заинтересованной теперь в «удержании» учащихся; большое расширение таких форм профессионального образования, как отчасти система среднего специального и преимущественно высшего образования; воздействие демографического спада численности сверстников и ряд других. Происходит интенсивный социальный и мотивационный отбор сельских школьников, когда, во-первых, большая часть сельской молодежи, ориентирующаяся на раннюю профессионализацию, стала покидать школу после получения основного образования²⁰, поскольку находила большое число привлекательных учебных вакансий в СПО, технических лицеях и ПУ; и во-вторых (как показали результаты наших двух обследований), продолжать обучение в дневной средней школе и оканчивать ее стала более «элитная» в социальном отношении, а также более и высоко мотивированная на образование часть сельских сверстников. Приближение по своим социальным характеристикам и ценностным установкам выпускников сельских средних школ к своим сверстникам из Новосибирска, по всей видимости, лежит в основе обнаруженных у них сегодня очень сходных образовательных ориентаций и реального выбора.

Происходившая в последние 20 лет интенсивная реструктуризация занятости, сложившиеся отличия отраслевой, профессионально-квалификационной, нестандартной занятости молодежи от таковых у всех занятых стали в большей мере отвечать тенденциям прогрессивных структурных перемен, современным трендам развития постиндустриальной экономики. В результате конфигурация рабочих мест, занимаемых ею, в существенно большей степени, нежели прежде, оказалась приближенной к структуре нынешних образовательно-профессиональных склонностей юношей

²⁰ Расчеты на основе первичных данных Федерального агентства по статистике РФ показывают, что в 2010 г. окончили 11 классов средних школ в городах 52,6% тех, кто двумя годами ранее завершили основное образование, и в селах соответственно 47,0%.

и девушек, генерируемых тенденциями развития новой экономики. Это наглядно демонстрируют обнаруженные новые структуры образовательных ориентаций выпускников дневных средних школ.

В результате трансформаций в российской экономике произошли существенные структурные перемены занятости молодежи, изменившие всю ситуацию ее выхода на рынок труда, образовательные ориентации и занимаемые на рынке труда позиции. Рост охвата когорт сверстников средним и в особенно широком масштабе высшим образованием поменял соотношение между занятыми в сфере образования и занятыми в трудовой сфере — особенно сильно в младших возрастных группах. Происходила более интенсивная, чем во всем населении, реструктуризация занятости молодежи. В результате произошло качественное изменение: в совокупной занятости молодежи соотношение между занятыми в отраслях материального и нематериального производства, составлявшее 70% к 30% в конце советского периода, сменилось положением, когда нематериальная сфера занятости стала у молодежи преобладающей (59%). Отличия структуры занятости молодежи относительно всего населения кардинально изменились по сравнению с советским периодом. Сегодня отличия отраслевой занятости молодежи от таковой у всех занятых стали отражать тенденции прогрессивных структурных изменений, соответствующих трендам развития постиндустриальной экономики. Все эти перемены сказались на формировании и особенностях образовательных стратегий молодежи.

МОТИВАЦИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ: ВЫПУСКНИКИ ШКОЛ ПЕРЕД ВЫБОРОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ¹

Социологические исследования в сфере образования приобретают сегодня всё большую актуальность. В условиях, когда весь мир говорит о становлении инновационной экономики и экономики знаний, роль института образования становится главенствующей. Экономическое и образовательное пространства страны тесно взаимосвязаны. Во многом именно экономические мотивы сыграли ведущую роль в развитии «полезного» научного знания, в котором неоспорима инструментальная и посредническая функции образования в отношении государства, рынка труда и социального поведения молодёжи².

Глобальные тренды бизнеса, усиление влияния транснациональных компаний в сфере образования и науки требуют подготовки специалистов с определёнными знаниями и навыками, уровнем ответственности, компетентности и мобильности, способными быть успешными и востребованными вне зависимости от места и страны осуществления своей профессиональной деятельности. Тем не менее, известный разрыв между общественными потребностями, предъявляемыми системе образования на новом уровне социально-экономического и духовного развития, с одной стороны, и способностью системы образования выполнять свои функции в соответствии с этими потребностями — с другой³, по-прежнему имеет место. Поэтому исследование социальных аспектов мотивации выбора будущих образовательных и профессиональных стратегий и социального поведения молодёжи остается актуальным.

Каковы сегодня основные образовательные стратегии выпускников школы? Что движет современными школьниками в получении образования и выборе профессии? Мотиви-

¹ Автор: Екатерина Сергеевна Попова, научный сотрудник отдела образования Института социологии РАН.

² Stehr N., Knowledge and economic conduct : the social foundations of the modern economy. Toronto; Buffalo: University of Toronto Press, 2002, стр. 171 — 172.

³ Зиятдинова Ф.Г., Социальные проблемы образования. М.: РГГУ, 1999, стр. 65.

рованы ли они получать знания, или им достаточно стать обладателями «корочки об образовании»?

Образовательные стратегии как новая операциональная модель

В лонгитюдных исследованиях, реализуемых Отделом социологии образования ИС РАН, традиционно изучался переход от образования к труду. Изменяющаяся социальная реальность породила необходимость исследования образовательных и профессиональных траекторий, где основополагающим принципом концепции является принцип непрерывности и взаимосвязи этих траекторий⁴.

Сегодня, когда углубляются трансформационные процессы в сферах образования и дальнейшего трудоустройства молодежи, расширяется диапазон вариантов осуществления намерений молодых людей, усиливается интерес к изучению различных факторов, определяющих специфику личности и специфику внешних воздействий на нее. В качестве новой операциональной модели социологического анализа выступают образовательные и профессиональные стратегии молодежи. Их разделение необходимо в рамках методологического подхода и служит скорее аналитическим приемом, позволяющим рассматривать и интерпретировать те или иные стороны стратегий.

Формирование образовательных стратегий начинается с мотивации. В дальнейшем происходит постановка профессиональных целей, на основе которых и осуществляется реальный выбор. Именно цель, которая на стадии принятия решения становится основной информационной причиной, непосредственно «запускает» механизм практической деятельности человека, направляет ее на достижение планируемого результата⁵.

⁴ Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чердниченко Г.А., Хохлушкина Ф.А., Образование и жизненные траектории молодежи: 1998 — 2008 годы. М.: ЦСПиМ, 2011, стр. 15.

⁵ Гендин А.М., Дроздов Н.И., Валяева Е.В., Образовательные ценности старшеклассников и социокультурный контекст их формирования и реализации. Красноярск: Красноярский государственный педагогический ун-т им. В.П. Астафьева, 2012, стр. 32.

Образовательную стратегию, в свою очередь, мы понимаем как долгосрочный план, позволяющий из текущего состояния перейти в целевое. В подобном определении отражаются два основных компонента: «что я хочу получить» и «как я хочу этого достичь». С одной стороны, мы изучаем содержание и «новые смыслы»: в образовании, привлекательности и престиже профессий, целях и ценностях, мотивации и основаниях выбора дальнейшего пути. С другой стороны, рассматриваем особенности прохождения образовательной траектории: подготовки к экзаменам, влияние социокультурного, территориального, экономического, институционального и других барьеров. Мотивация же прежде всего связана с тем, как социальное «поведение запускается, развивается, поддерживается, направляется и прекращается, и с тем, что в это время происходит с личностью»⁶.

Мотивация к образованию неоднозначна. Её специфика заключается в том, что в своем социальном поведении при выборе образовательной траектории учащиеся руководствуются не только (и не столько) личными взглядами, представлениями и интересами, но и оказываются под воздействием тех ценностей и моделей образовательного и профессионального поведения, которые превалируют в окружающей их социальной среде. Концептуальная модель исследования мотивации выбора образовательных стратегий предполагает изучение формирования дальнейшего выбора профессионального пути под воздействием как факторов социальной среды (условно называемых «внешними» факторами), так и индивидуальных интересов (условно называемых «внутренними»).

Результаты многолетних исследований подтверждают, что осознание себя, своих способностей, социальной обстановки, в условиях которой принимаются первые решения, связанные с выбором жизненного пути, отчетливо отражают личные планы молодежи. Под последними понимаются «намерения индивидов в отношении возможностей, которые имеются в обществе»⁷. Личные планы молодёжи мож-

⁶ Coleman, J., *Personality dynamics and effective behavior*. Scott, Foresman and Company, Chicago, 1960. pp. 115 — 116.

⁷ Когда наступает время выбора (Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений) / Отв. ред. Г. А. Чередниченко. СПб: РХГИ, 2001, стр. 37.

но разделить на ближние (после окончания школы) и дальние (после получения профессионального образования). Мы предполагаем, что «внутренние» факторы, влияющие на формирование мотивации, это факторы, соотносящиеся с категориями интереса и увлеченности. Если в построении образовательной стратегии они преобладают, выбор осуществляется на основании принципа «чего хочу я», что, как правило, приводит к четкому представлению и о дальних планах. Во второй группе — «внешних» факторов — основополагающим является принцип «чего хотят от меня». Тогда речь идёт о ближних планах, которые могут и совпадать, и отличаться от планов дальних. Эта группа факторов связана с нацеленностью на достижение чего-либо и получение ожидаемого результата в ближайшей перспективе.

*Образовательные стратегии молодежи
на этапе окончания основной школы*

В области общего и профессионального образования происходят как количественные, так и качественные изменения, а образовательный дискурс о выпускниках школы и дальнейшем выборе профессиональной траектории переполнен различными суждениями. Статистические данные иллюстрируют, что изменения претерпевает и сама ситуация выбора молодёжью дальнейшего пути.

Программы среднего профессионального образования начинают приобретать большую популярность среди выпускников 9-х классов. За последнее десятилетие доля поступивших на обучение по этим программам увеличилась с 29,7% в 2000 году до 49% в 2010 году от общей численности, получивших аттестат об основном общем образовании в отчетном году⁸.

Соответственно, прием выпускников 9-х классов в 10-е классы государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений сократился с 67,1% в 2000/2001 учебном году до 59,8% в 2010/2011 году. Как показывает статистика, окончание основной школы является точкой бифуркации, которая предопределяет многое в развитии

⁸ Образование в Российской Федерации: 2012: стат. сб. М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2012, стр. 280.

дальнейших образовательных траекторий⁹. Десятиклассниками становятся преимущественно те, кто уже наметил последующее поступление в вуз.

Как и раньше, первый и основной выбор — продолжать ли обучение в школе или перейти в другие образовательные учреждения начального или среднего профессионального образования — учащиеся школы осуществляют на рубеже девятого и десятого классов. На этот период приходится и основной отбор, который производит сама школа — сегодня отсеиваются учащиеся, которые не смогут сдать ЕГЭ и тем самым могут отрицательно повлиять на показатели эффективности образовательного учреждения. Но сохраняется ли сегодня селективная функция образования? Означает ли ориентация на программы среднего профессионального образования профессиональную деятельность по полученным специальностям в будущем?

По данным комплексного наблюдения¹⁰, примерно половина учащейся по программам НПО и СПО молодежи намерена продолжать обучение: 47,6% и 42,4% соответственно. От общей численности обучающихся по программам начального профессионального образования 33,9% планируют продолжить обучение в техникуме или колледже, и еще 63,6% собираются поступать в институты, университеты, академии. Среди учащихся в учреждениях среднего профессионального образования ориентированы продолжать обучение в вузах 83,5%.

Планируемые образовательные стратегии не всегда совпадают с реальными шагами молодежи после окончания учебных заведений. Тем не менее за последние три года чуть более 3/4 получивших аттестат об окончании среднего общего образования в отчетном году были зачислены в вузы (табл. 1). Выпускники школы оказываются наиболее стабильной группой в реализации планируемых образовательных стратегий. В период с 2011 по 2013 годы примерно вдвое увеличилось число тех, кто, оканчивая обучение по

⁹ Индикаторы образования: 2013: статистический сборник. М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2013, стр. 125.

¹⁰ Индикаторы образования: 2013: статистический сборник. М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2013. , стр. 28–29.

программам среднего образования по подготовке квалифицированных рабочих и служащих, в этом же году продолжают обучение в вузах.

Таблица 1

Уровень образования лиц, принятых на обучение по образовательным программам высшего образования — бакалавриата, специалитета, магистратуры, тыс. человек¹¹

| | | 2011 г. | 2012 г. | 2013 г. |
|---|-------------------------------------|---------|---------|---------|
| Принято | Всего | 1207,4 | 1298,2 | 1246,5 |
| Среднее общее | Всего | 711,4 | 765,5 | 739,3 |
| | Из них получили его в отчетном году | 535,4 | 582,8 | 573,4 |
| Среднее профессиональное по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих | Всего | 48,1 | 43 | 59,1 |
| | Из них получили его в отчетном году | 8,8 | 6,2 | 17 |
| Среднее профессиональное по программам подготовки специалистов среднего звена | Всего | 303,7 | 310,3 | 266,9 |
| | Из них получили его в отчетном году | 143,4 | 134,7 | 117,5 |

Вопрос о том, повлияли ли ГИА и ЕГЭ на выбор выпускников школы или в основе этих изменений лежат другие факторы, остается за рамками данной работы, хотя, бесспорно, требует дальнейшего детального изучения. Мы же можем констатировать, что согласно и данным государственной статистики, и данным проекта «Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи», планируемые образовательные стратегии различных групп учащейся молодежи связаны сегодня с получением диплома о высшем образовании.

¹¹ Образование в Российской Федерации: 2014: Статистический сборник. М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2014, стр. 357.

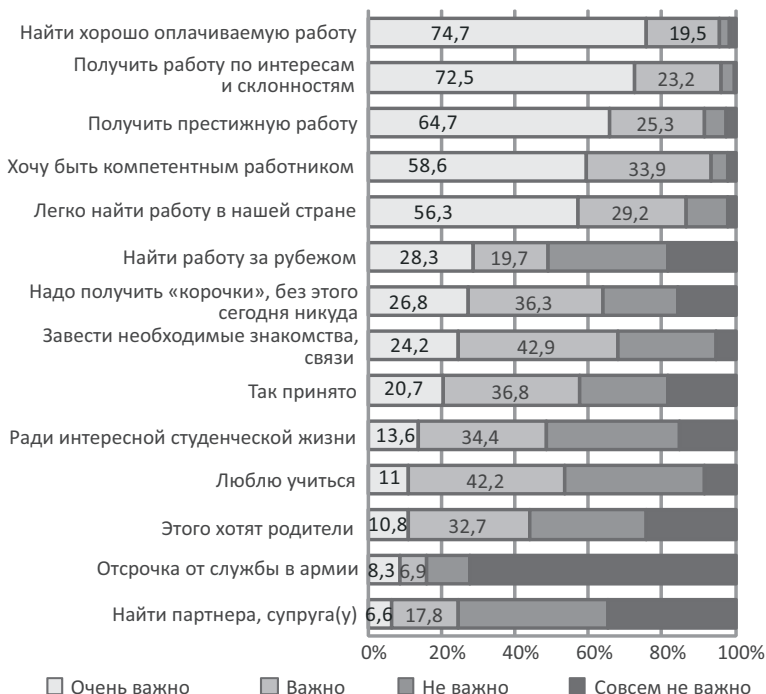
Основные мотивы выпускников школы продолжать обучение

Анализ множественных ответов на вопрос «Почему Вы планируете учиться?» позволяет выстроить некую иерархию мотивов продолжения обучения после окончания основной школы (см. рис. 1).

В качестве одного из основных мотивов продолжения обучения большинство респондентов отмечают позицию «найти хорошо оплачиваемую работу». Чтобы «получить работу, соответствующую интересам и склонностям», идут учиться дальше 72,5% выпускников. Чуть более половины (58,6%) продолжают обучение, чтобы «быть компетентными работниками», 64,7% считают необходимым продолжать обуче-

Рисунок 1

Мотивы продолжения обучения, %



ние, чтобы «получить престижную работу». Мотив «завести необходимые знакомства, связи» как «очень важный» отметили 24,2% и как «важный» еще 42,9% опрошенных. Сегодняшние выпускники — это дети, родившиеся в период серьезных экономических и политических трансформаций в России. В то время профессиональные траектории родителей зачастую складывались не на основе достигнутого уровня образования или его качества, а под влиянием совсем иных причин. Поэтому мотивы «надо получить “корочки”, без этого сегодня никуда» и «так принято» также присутствуют в ответах, хотя не являются ключевыми.

Реализация молодым поколением своих целей в жизни, особенно в области образования, получение которого требует серьезных временных затрат, обычно сопряжена с представлениями об успехе, об основных факторах, необходимых для его достижения. Мы предложили респондентам ответить на вопрос «Какое образование, по Вашему мнению, достаточно сегодня для успеха в жизни?». Сопоставление ответов респондентов об уровне образования, достаточном для успеха в жизни, и о планируемых образовательных стратегиях позволяет предположить, что выпускники, которые намерены окончить вуз с дипломом бакалавра или специалиста, считают свой выбор успешным. Затруднились с ответом 19,3%, иными словами, около 1/5 от общего числа респондентов не соотносит получение образования с достижением успеха в жизни и/или не имеет четких представлений о том, как тот или иной уровень образования может быть конвертирован на рынке труда.

20,1% респондентов считают, что для успеха в жизни закончить один вуз с дипломом бакалавра достаточно. 18% отметили получение диплома специалиста (прохождение профессиональной подготовки по медицинским или инженерным специальностям). Продолжение обучения в магистратуре (12,9%) или нескольких высших образований в институтах, университетах или академиях (14,9%), как и обучение в аспирантуре, докторантуре (1,9%) воспринимается скорее как долгосрочные инвестиции. Только 5,7% выпускников указали, что среднего специального образования (техникум, колледж, училище) достаточно для успеха в жизни. Еще 4,7% респондентов, скорее всего, не связывают

достижение успеха в жизни с получением высокого уровня образования, поэтому окончание основной полной школы (одиннадцати классов) считают достаточным. Более одного процента учащихся отметили технический лицей, профессиональное училище (1,3%) и окончание неполной средней школы (девяти классов).

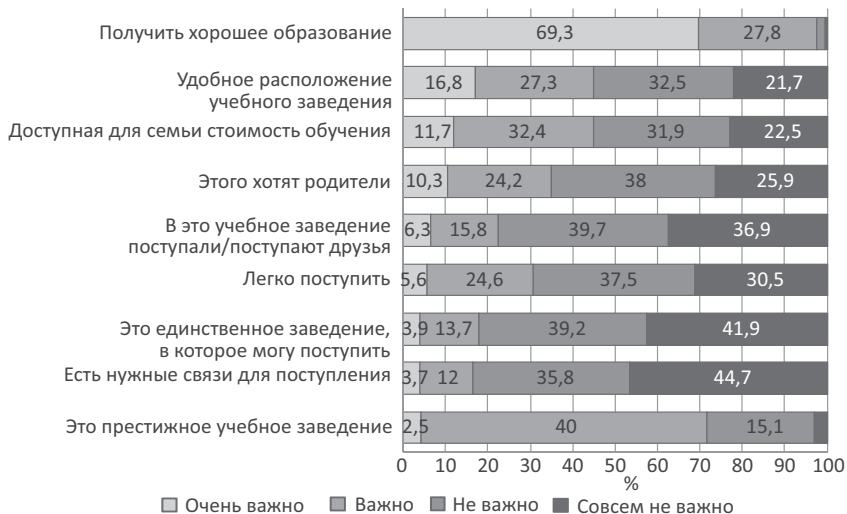
Обучение по программам бакалавриата или специалитета в представлении выпускников в наибольшей степени способствует достижению приоритетных жизненных целей и отвечает основным мотивам продолжения обучения. Распределение ответов на вопрос об образовании, достаточном сегодня для успеха в жизни, демонстрирует, что получение среднего специального образования редко соотносится с представлениями об успехе. Среди наших респондентов структура реализуемых образовательных стратегий выглядит так: 51,7% получают высшее образование с дипломом бакалавриата, 30,4% — высшее образование с дипломом специалиста, 17,3% — среднее специальное образование в техникуме, колледже или училище.

За принятием решения о продолжении получения образования следует выбор дальнейшего места учебы. Согласно анализу ответов на вопрос «Почему Вы выбрали именно это учебное заведение?» основным мотивом выбора выступает желание получить хорошее образование — 97,1% отметили этот вариант ответа: 69,3% как «очень важный» и 27,8% как «важный» (см. рис. 2). При таких вариантах ответов, как «доступная для семьи стоимость обучения» и «удобное расположение учебного заведения» в суждениях проявляется некоторая полярность. Варианты «этого хотя родители» и «легкость поступления» получили в большей степени негативную, нежели позитивную оценку. Отношение к варианту ответа «легкость поступления» может быть обусловлено тем, что 67,9% респондентов (от общего числа планирующих продолжать обучение в вузах) не имеют никаких преимуществ для поступления, рассчитывают только на свои силы.

Решение о профиле подготовки и месте дальнейшей учебы 20,2% респондентов приняли в основной школе, из которых 14,6% определились в 9-м классе. Для 58,6% время выбора дальнейшего пути наступает в старших классах

Рисунок 2

Мотивы выбора учебного заведения, %



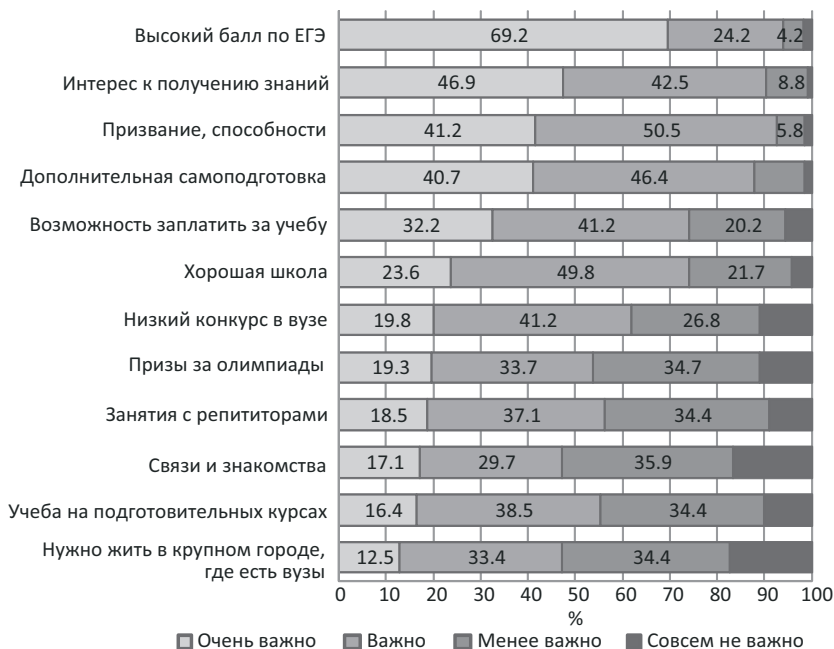
полной средней школы: 17,8% из них определяют в 10-м классе, 40,8% принимают решение в 11-м классе. Подобная пролонгация выбора может быть детерминирована как объективными, так и субъективными факторами. Реформы, касающиеся вступительных экзаменов в вузы, введение ЕГЭ, возможность подавать документы в несколько вузов также переопределяют ситуацию поступления. 12,4% затруднились с ответом.

Наличие высокого балла по ЕГЭ респонденты считают определяющим фактором для успешного поступления в вуз (см. рис. 3). Далее следуют «призвание, способности» и «интерес к получению знаний» — 91,7% и 89,4% соответственно. Но есть и другие факторы — возможность заплатить за учебу, низкий конкурс в вузе, связи и знакомства, которые вне зависимости от желания или заинтересованности выпускников вносят коррективы в выбор дальнейшей образовательной стратегии.

При анализе распределения ответов на вопросы, касающиеся мотивационных аспектов, обнаруживается, что ориентация на продолжение образования, заинтересованность

Рисунок 3

Факторы для успешного поступления в вуз, %



в получении знаний и освоении профессии с тем, чтобы в дальнейшем трудоустроиться, являются основными движущими молодежь мотивами. Чтобы понять, какое место занимает образование в жизни сегодняшних выпускников школы, рассмотрим структуру общих жизненных целей молодого поколения.

При анализе ответов на вопрос «Что в жизни важно для Вас, чего Вы будете добиваться?» на первый взгляд может показаться, что экономическая заинтересованность преобладает над аспектами личностной или профессиональной самореализации. В структуре жизненных целей (см. рис. 4) важны позиции «получить хорошо оплачиваемую работу», желание «стать богатым человеком» и «иметь собственный бизнес». Между этими позициями располагаются: интересная и любимая работа, получение хорошего образования и др. Моральные и семейные ценности также (*и даже более*)

Рисунок 4

Что в жизни важно для Вас, %



важны для выпускников одиннадцатых классов. Например, «иметь надежных друзей» важно для 62,6%, «честно прожить свою жизнь» — для 47,7% опрошенных.

Первостепенное значение для сегодняшней молодежи имеют ориентации на воспитание детей и счастливую семью. Для этого и нужна «хорошо оплачиваемая работа», которая должна не только приносить достаточный доход, но и быть интересной, связанной с любимым делом. Получение хорошего образования понимается учащимися как одна из основных жизненных целей, что свидетельствует о сохранении высокой ценности образования среди респондентов. Образовательные стратегии выстраиваются таким образом, что получение хорошего образования выступает возможным гарантом построения успешной карьеры или же создания собственного бизнеса.

Распределение других основных мотивов, побуждающих выпускников продолжать обучение, отображает неодно-

значность и специфичность мотивации. Неоднозначность проявляется в тесном переплетении различных мотивов, в чередовании «внутренних» и «внешних» факторов.

Разно мотивированные выпускники: проактивность vs реактивность?

В ходе анализа результатов исследования были разработаны мотивационные шкалы, весьма условно обозначенные как факторы «внешней мотивации» и факторы «внутренней мотивации». Они были сформированы на основании включенных в опросный инструментарий переменных путем суммирования баллов по соответствующим показателям. Например, «любовь к учебе» и «интерес к получению знаний», желание стать «компетентным работником», стремление «получить работу, соответствующую интересам и склонностям», ориентация на «получение хорошего образования», осознание своих «призвания, способностей» и важности «дополнительной самоподготовки» составили шкалу «факторов внутренней мотивации». Для разработки шкалы «факторов внешней мотивации» использовались интегральные оценки профессиональных устремлений в построении образовательной стратегии («хорошо оплачиваемая», «престижная работа»), признаваемая необходимость получения диплома об образовании («так принято», «надо получить “корочки”, без этого сегодня никуда»), желаемая или вынужденная потребность оправдать надежды родителей («этого хотят мои родители»).

Учитывая условность подобного разделения и амбивалентность природы социального поведения личности, мы полагаем, что каждый респондент несет в себе определённые сочетания как «внутренней», так и «внешней» мотивации. Какие группы разно мотивированных учащихся оказались наиболее успешными в реализации своих образовательных стратегий?

Статистический анализ различных парных сочетаний «внешних» и «внутренних» факторов мотивации позволил выделить 9 групп. Корреляционный анализ влияния факторов мотивации на реализацию планируемых образователь-

ных стратегий определил наличие двух групп, в отношении которых статистические коэффициенты корреляции значимы. Для одной характерно наличие высокого уровня «внутренней» и среднего уровня «внешней» мотивации — это группа проактивных. Другая группа характеризуется наличием высокой и «внутренней», и «внешней» ориентации мотивации — группа реактивных. Для остальных групп статистически значимых коэффициентов, говорящих о наличии подобной связи, выявлено не было.

Более трети от общего массива попали в группу проактивных. Это группа молодежи, среди которых велика доля тех, кто изначально собирался учиться (58,1%) и совмещать учебу с работой (41,9%). Мотивы самореализации и дальнейшего трудоустройства являются ведущими для продолжения получения образования: желание найти работу, соответствующую интересам и склонностям (78,8%), высокооплачиваемую (73,8%) и престижную (62,7%). Для этого необходимо получить хорошее образование (71,5%) и стать компетентным специалистом (61,9%). Респонденты по-разному оценивали свои шансы на поступление: как удовлетворительные — 28,1%, средние — 50,4%, отличные — 15,4%, тем не менее половина из них (49,6%) выразила готовность подавать документы на платные отделения, если не удастся поступить на бюджетные места. Для успешного поступления необходимыми условиями они считают наличие призвания, способностей (48,1% — очень важно, 47,7% важно), интереса к получению знаний (53,8% — очень важно, 40% — важно), дополнительной самоподготовки (46,2% — очень важно, 45,4% — важно). Занятия с репетиторами и учёба на подготовительных курсах не рассматриваются ими как определяющий фактор успешного поступления в вуз, в отличие от высокого балла по ЕГЭ, который в качестве очень важного отметили 72,2% респондентов.

Представители проактивной молодёжи в структуре жизненных целей самыми приоритетными считают наличие интересной работы (77,7%), создание счастливой семьи (67,3%) и воспитание хороших детей (76,9%). Они будут добиваться всеми силами любимой (75,8%), хорошо оплачиваемой (73,5%) работы. Получение хорошего образования не занимает лидирующей позиции, но сохраняет высокое

место в структуре жизненных целей молодежи (66,5%). Для них характерна высокая степень осознанности осуществляемого выбора и готовность инвестировать как временные, так и финансовые ресурсы.

Совпадают ли их профессиональные предпочтения в планах с реальным поступлением и более того, соотносятся ли с представлениями о себе в горизонте дальней перспективе? Своё будущее они связывают с медицинскими, техническими, юридическими и экономическими специальностями. Реализуемые ими образовательные стратегии соотносятся с представлениями об уровне образования, необходимом для достижения успеха в жизни. 43,5% респондентов поступили на обучение по программам бакалавриата, 24,2% — специалитета, 12,3% проходят подготовку в учреждениях среднего специального профессионального образования. Предварительный анализ позволяет сделать вывод, что в этой группе наблюдается единство мотивов и целей в формировании образовательных и профессиональных стратегий.

Другая группа молодежи — реактивных — во многом схожа с предыдущей, но есть и некоторые различия. Эта молодежь также весьма активна. Доля тех, кто хочет получить работу, соответствующую интересам и склонностям, хорошее образование и стать компетентным специалистом, весьма велика: 71%, 71% и 59% соответственно. В этой группе меньше респондентов, готовых совмещать учебу с работой (33,2%), большинство ориентированы только на учебу (66,8%). «Получение хорошего образования» в этой группе также занимает высокую позицию — 68,2%.

Структура основных мотивов продолжения образовательной деятельности схожа с группой проактивных с той лишь разницей, что высокая заработная плата (78,8%) и престижность работы (70%), а также факторы «так принято» и «без корочки сегодня никуда» получили более высокие оценки. В структуре жизненных целей достижение интересной (70% против 77,7% в группе проактивных) и любимой (67,5% против 75,8%) работы не так важно, как создание счастливой семьи (71,4% против 67,3%), воспитание хороших детей (82% против 76,9%) и наличие высокого заработка (76,7% против 73,5%).

Их профессиональные предпочтения в планах в меньшей степени совпадают с реальным поступлением и представлением о себе в дальней перспективе, чем в проактивной группе. 41,7% поступили на обучение по программам бакалавриата, 23,3% на высшее с дипломом специалиста, 12,4% продолжили обучение в техникумах, колледжах и училищах. Представители этой группы также ориентированы на экономические и технические специальности, но среди них меньше тех, кто хотел бы посвятить себя медицине, и больше, тех, кто связывает свое будущее с областью образования и просвещения.

Сравнение проактивной и реактивной групп учащейся молодежи в области приоритетных жизненных целей и основных мотивах продолжения обучения в различных учебных заведениях представлены на рисунках 5 и 6. Группа реактивных, которая старается совместить в выборе своих образовательных стратегий личные интересы с ожи-

Рисунок 5



Рисунок 6

**Мотивы продолжения обучения, %
Сравнение проактивной и реактивной групп учащихся**



даемыми от них моделями образовательного поведения зачастую концентрируется не на достижении собственных целей, а на ликвидации возможного несоответствия того, чего «хотят они сами» с тем, чего «хотят от них». Проактивная же группа в первую очередь ориентирована на то, чего хотят они, на свой интерес, призвание и способности, которые они оценивают объективно и готовы работать ради достижения своих целей через образование. Факторы «внутренней» мотивации запускают выстраивание образовательных стратегий и на уровне выбора будущей специальности, и на уровне выбора учебного заведения, а также формируют представления об успехе, престиже и о себе в дальней перспективе.

О наличии планов на 7–10 лет вперед говорит половина от общего числа респондентов (50,6%). 41,9% предоставили развернутый ответ об уровне своего будущего образования, специальности и месте работы, а также о семейном поло-

жении. 49,4% выпускников школы на момент проведения опроса так далеко не планируют. В дальней перспективе обнаруживается, что те, кто выбирает двухуровневую систему получения образования (сначала обучение в бакалавриате, затем в магистратуре), имеют наиболее четкие представления о себе и своем будущем через 7–10 лет: об уровне образования, работе, семейном положении. Те, кто выбрал программы специалитета, и те, кто еще не определился с желаемым уровнем образования на момент проведения опроса, имеют менее развернутые суждения, либо вовсе не имеют таковых (см. рис. 7, 8).

Рисунок 7

Планируемые образовательные стратегии и наличие планов на 7 — 10 лет вперед, %

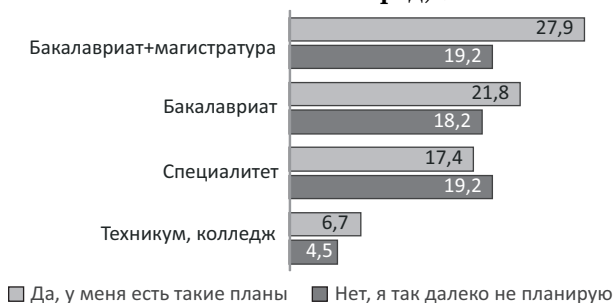


Рисунок 8

Реализуемые образовательные стратегии и наличие планов на 7–10 лет вперед, %

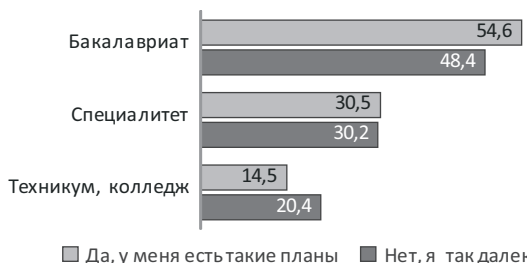
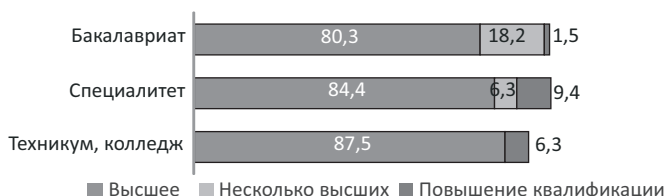


Рисунок 9

С каким образованием видят себя на 7–10 вперед, %



Независимо от реализуемых шагов после школы желаемым различными группами учащейся молодежи является получение именно высшего образования (см. рис. 9). Из тех 17,3% респондентов, которые после окончания одиннадцатого класса поступили на обучение в техникумы, колледже, 87,5% ориентированы на получение диплома о высшем образовании.

* * *

В современных экономических условиях образование молодежи играет особую в экономическом развитии страны роль, так как обеспечивает пополнение и воспроизводство трудовых ресурсов. Мотивация понимается не только как необходимый системе образования ресурс, но и как своеобразный катализатор развития всего общества¹². Изменяющаяся образовательная реальность и трансформации в социальном поведении молодежи в области выбора будущей образовательной и профессиональной стратегии порождают необходимость исследования образовательных планов и ключевых мотивов молодежи к продолжению получения образования в двух направлениях. С одной стороны, важным является изучение «внутренних» регуляторов осуществления образовательной и профессиональной деятельности, с другой стороны, анализ «внешних» условий и «правил игры» сферы образования и рынка труда также остаются приоритетными.

¹² Когда наступает время выбора (Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений) / Отв. ред. Г.А. Чередниченко. СПб: РХГИ, 2001, стр. 22.

Большинство выпускников одиннадцатых классов планируют поступать в высшие учебные заведения. Но есть и те, кто по разным мотивам выбирают сначала профессиональную подготовку квалифицированных рабочих, служащих или специалистов среднего звена (то, что ранее называлось начальным профессиональным и средним профессиональным образованием) и впоследствии ориентируются совмещать работу с продолжением образования в вузах.

В структуре ключевых мотивов современных выпускников школы наблюдается проявление мотивационной природы человека, когда из личного опыта прохождения образовательной и профессиональной траектории возникает понимание, чего именно не хватает для её успешной реализации и как этого достичь. Наши респонденты, осуществив свой первый выбор в образовательной стратегии, еще не обладают богатым опытом в области будущей профессии и дальнейшего трудоустройства. По мере накопления ими знаний и соответствующих компетенций, формирования представлений о сферах образования и работы их мотивация и факторы, ее запускающие, будут претерпевать изменения, а обстоятельства социальной среды вносить свои коррективы в реализацию образовательных и профессиональных стратегий.

МИР ПРОФЕССИЙ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ИЗМЕНЕНИЯ В ПОСТОЯНСТВЕ¹

Оценка привлекательности профессии выпускниками средних школ — неперенная часть всех опросов, проводимых на протяжении десятков лет в рамках исследовательского проекта, инициированного социологами Сибирского отделения АН ССС во главе с проф. В. Шубкиным в 60-е годы прошлого столетия. Разработанные ими программа и методика изучения привлекательности профессий² легли в основу повторных выборочных опросов в различных регионах страны. Коллектив Отдела социологии образования РАН³ проводит их и сегодня. Наиболее полно полученные данные были проанализированы и обобщены Д. Л. Константиновским⁴.

В ходе всех выборочных опросов, проведенных с различными временными интервалами (1963, 1983, 1994, 1998, 2004, 2013 гг.), респондентам предлагалось оценить привлекательность всех перечисленных в списке профессий по 10-балльной шкале. Именно в такой форме задавался вопрос о привлекательности профессий и в последнем исследовании, проведенном в 2013 году⁵.

¹ Автор: Елена Дмитриевна Вознесенская, старший научный сотрудник Института социологии РАН, к.и.н.

² См.: Константиновский Д.Л., Шубкин В.Н. Молодежь и образование. М.: Мысль, 1977; Шубкин В.Н. Социологические опыты. М.: Мысль, 1970; Шубкин, В.Н., Чередниченко Г.А. Ценностные ориентации в структуре профессионального самоопределения старшеклассников. М.: ЦСО РАО, 1994.

³ См.: Когда наступает время выбора (Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений). СПб.: РХГИ, 2001; Чередниченко Г.А. Молодежь России (опыт социологического исследования). СПб.: Изд-во РХГИ, 2004.

⁴ См.: Константиновский Д.Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. М.: ЦСО РАО, 2000; Константиновский Д.Л. Неравенство и образование: опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960 годы — начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008.

⁵ См.: Константиновский Д.Л., Абрамова М.А., Вознесенская Е.Д., Гончарова Г.С., Костюк В.Г., Попова Е.С., Чередниченко Г.А. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования — М.: ЦСП и М, 2015.

После проведения соответствующих процедур ранжирования на выходе мы получали иерархические шкалы средних оценок от самых привлекательных до самых непривлекательных профессий⁶. В данной статье при интерпретации замеров привлекательности профессий разными поколениями молодежи используется и показатель ранга профессии, и оценка ее привлекательности в баллах.

Опросы позволили установить наличие единой на всем протяжении исследуемого периода конфигурации шкал привлекательности профессий. Так, блок высшей привлекательности состоит из профессий, которые имеют высокий образовательный ценз, т. е. должны быть подтверждены дипломом о высшем образовании, предполагают наличие специальных компетенций, пользуются спросом на рынке труда, являясь актуальными для каждого отрезка времени, открывают возможности для продвижения, жизненного успеха. Блок профессий средней привлекательности — смешанная группа видов занятий, где если встречаются рабочие профессии, то квалифицированные, если профессии умственного труда, то среднего уровня квалификации, а если профессии, требующие высшего образования, то с компонентой рутинного труда. Блок низкой привлекательности отводится рабочим профессиям, наименее квалифицированным видам физического труда, сферы обслуживания и в особенности сельского хозяйства.

Наряду со схожестью иерархических шкал выявлялись содержательные различия каждой из трех больших групп профессий, опосредованные имевшими место глобальными Россией: экономическими, политическими, демографическими изменениями в государстве, в обществе, в социальном расслоении населения России. Шкала оценок, полученная в ходе последнего исследования 2013 года, также не нарушила иерархии привлекательности, представляя собой типичное для всех лет распределение средних оценок (см. соответствующий столбец в табл. 1). Подчеркнем, что мы

⁶ Константиновский Д.Л. Динамика привлекательности профессий и социальные изменения /Профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных школ. М.: Центр социологии образования РАО, 1996.

имеем дело с усредненными показателями, границы между выделенными группами (блоками) профессий крайне условны, интерес представляет главным образом общий принцип расположения профессий на шкале привлекательности и в меньшей степени — относительное положение соседних профессий.

Таблица 1

**Динамика средних оценок привлекательности профессий,
2004–2013 годы (оценки ранжированы по 2013 год
включительно)**

| Ранг | Профессия | Год обследования/ Оценки в баллах | | Динамика 2004–2013, в баллах |
|------|------------------------|-----------------------------------|------|------------------------------|
| | | 2004 | 2013 | |
| 1 | Бизнесмен | 8,31 | 7,8 | -0,51 |
| 2 | Банковский работник | 8,24 | 6,5 | -1,74 |
| 3 | Юрист | 7,71 | 6,5 | -1,21 |
| 4 | Врач | 5,95 | 6,0 | 0,05 |
| 5 | Журналист | 6,56 | 5,9 | -0,66 |
| 6 | Инженер | 6,24 | 5,9 | -0,34 |
| 7 | Офицер, военный | 5,45 | 5,8 | 0,35 |
| 8 | Программист | 7,05 | 5,8 | -1,25 -1,14 |
| 9 | Экономист | 6,94 | 5,8 | -1,59 |
| 10 | Дизайнер | 7,09 | 5,5 | 0,53 |
| 11 | Полицейский | 4,97 | 5,5 | -1,01 |
| 12 | Бухгалтер | 6,56 | 5,4 | -1,16 |
| 13 | Научный работник | 6,31 | 5,3 | -0,43 |
| 14 | Преподаватель вуза | 5,43 | 5,0 | -0,9 |
| 15 | Секретарь-референт | 5,9 | 5,0 | 0,17 |
| 16 | Машинист на транспорте | 3,73 | 3,9 | 0,2 |
| 17 | Медсестра | 3,7 | 3,9 | -0,76 |
| 18 | Автомеханик | 4,46 | 3,7 | -0,76 |
| 19 | Продавец | 4,26 | 3,5 | -0,49 |

Окончание табл. 1

| Ранг | Профессия | Год обследования/ Оценки в баллах | | Динамика 2004–2013, в баллах |
|------|-----------------------|-----------------------------------|------|------------------------------|
| | | 2004 | 2013 | |
| 20 | Радиотехник | 3,99 | 3,5 | 0,05 |
| 21 | Учитель средней школы | 3,45 | 3,5 | -0,46 |
| 22 | Шофёр | 3,86 | 3,4 | -0,37 |
| 23 | Агроном | 3,67 | 3,3 | -0,05 |
| 24 | Токарь | | 2,9 | |
| 25 | Фермер | 2,85 | 2,8 | -0,1 |
| 26 | Тракторист | 2,4 | 2,3 | -0,1 |

Как явствует из таблицы 1, верх иерархии привлекательности (профессий, занявших высшие позиции: от 6 баллов и выше, 1–5 ранги по опросу 2013 г.) продолжают занимать профессии, ставшие в массовом молодежном сознании «культowymi» (бизнесмен, банковский работник, юрист) и преимущественно профессии высокой квалификации. Врач, журналист, врач, инженер, безусловно, примыкают к блоку топ — профессий. Следует обратить внимание на тот факт, что в этой части шкалы все виды деятельности относятся к профессиям, предусматривающим наличие высшего образования, за исключением бизнесмена, деятельность которого менее очерчена с точки зрения профессионализма.

Группа профессий, обладающих выше средней и средней степенью привлекательности (от 5,9 до 5,0 баллов по опросу 2013 года) условно может быть поделена на две подгруппы: верхняя продолжает логику предыдущей группы с преобладанием профессий высококвалифицированного труда, которые, однако, чередуются с профессиями среднего уровня, включающими элементы рутинного труда (нижняя подгруппа), и здесь полицейский соседствует с дизайнером-стилистом, а преподаватель вуза — с секретарем-референтом.

Далее следуют профессии ниже средней привлекательности (от 3,9 до 3,0 баллов), которые содержательно соотносятся скорее с идущим ниже блоком менее привлекательных профессий: очевидно отсутствие высшего образования,

превалируют виды деятельности квалифицированного физического труда. В этом блоке сосредоточены преимущественно профессиональные группы, которые отличаются смешанным (умственным и физическим) характером труда: технологи, рутинные офисные работники, медсестры, продавцы. К этому блоку принадлежит и профессия учителя средней школы, которая, несмотря на высокий образовательный ценз, на шкале занимает место между радиотехником и шофером.

Самый низ шкалы (3,0 баллов и ниже) заполняют профессии рабочих промышленности, строительства и сельского хозяйства (агроном, токарь, фермер, тракторист). Таким образом, выстроив профессии по рангам, мы получаем традиционную конфигурацию шкалы, в основных своих чертах повторяющую распределение профессий по степени их привлекательности, характерное для всех опросов предшествующих лет⁷.

Обратившись к представленным в таблице 1 шкалам оценок привлекательности профессий (по данным двух последних опросов 2004 и 2013 годов) мы в первую очередь отмечаем их схожесть (с некоторыми непринципиальными расхождениями), особенно отчетливо выраженную в рангах. Что касается балловых оценок то можно увидеть на той же таблице 1, что все профессии в 2013 году получают более низкие оценки в баллах, чем в 2004 году. Средний арифметический балл для совокупности оценок всех профессий в 2004 году составлял 5,31, а к 2013 году он снизился до 4,8. Лишь несколько профессий к 2013 году сохранили свои позиции (привлекательность «не ушла в минус»): врач, офицер, военный, машинист на транспорте и медсестра. Сохранил, по крайней мере, не снизил, свою позицию и учитель средней школы. При этом общее понижение средних оценок в баллах на шкале привлекательности 2013 года в большинстве случаев не влечет за собой сдвигов в рангах профессий по сравнению со шкалой 2004 года. Так,

⁷ Константиновский Д.Л., Абрамова М.А., Вознесенская Е.Д., Гончарова Г.С., Костюк В.Г., Попова Е.С., Чередниченко Г.А. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования. М.: ЦСПиМ, 2015, стр. 123–182.

позиция бизнесмена сохраняет за собой первое место по привлекательности, но если в 1994 году он набирал 8,3 балла, то в 2013 — лишь 7,8 баллов.

Еще более выразительны сдвиги в оценках привлекательности профессий, измеряемых в баллах, если рассматривать их в долгосрочной ретроспективе — в динамике лет. Рассмотрим динамику оценок привлекательности нескольких «ключевых» профессий, которые сохраняли свои наименования и присутствовали во всех списках, а также нескольких новых наименований, введенных в последние опросы.

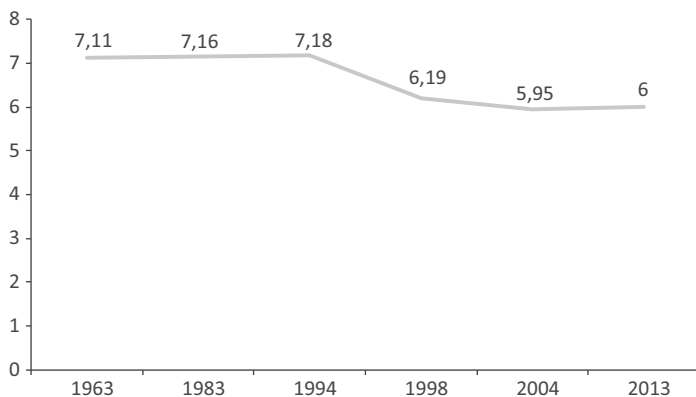
Высококвалифицированные профессии: врач

К высококвалифицированным профессиям, представителей которых в англосаксонской традиции называют *professionals*, как правило, относят профессии врача, юриста, инженера, архитектора. Они представляются как образцы настоящих, «полных» профессий, как особые виды высококвалифицированной деятельности, отличающейся от всех остальных тем, что их приобретение дает, по выражению П. Бурдьё, звание: «Получение профессии, дающей звание (*titre*), все более тесно связано с обладанием диплома определенного типа. Здесь связь между типом диплома и вознаграждением за труд очень тесная в отличие от того, что можно наблюдать в случае профессий, не имеющих звания, когда агенты, выполняющие ту же работу, могут иметь самые разные дипломы»⁸. В генезисе данных профессий заложена экспертная власть и, соответственно, право самостоятельно организованной частной практики. Как на общероссийских, так и на международных шкалах престижа профессий именно этот блок неизменно занимает лидирующие места.

⁸ Бурдьё П. Социальное пространство и генезис классов /Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005, стр. 48.

Рисунок 1

Оценка привлекательности профессии врача, балл



В 1963 году по результатам первого, новосибирского, опроса, врачи (7,11 баллов) замыкали первую престижную десятку профессий (см. рис. 1). Апофеоз их привлекательности пришелся на опрос 1994 года, в последующий период оценки привлекательности этой профессии соскальзывали вниз, хотя не очень заметно: в 1998 году врач был оценен в 6,19, в 2004 году — в 5,95 баллов. По данным всероссийских опросов врач находится среди лидеров — второе место в первой десятке топ-профессий. Однако по доходности он занимает более скромное место: здесь связь между престижностью и доходностью не так очевидна, как кажется⁹.

Важное отличие шкал престижа, представляемых школьниками и населением в целом, состоит в том, что взрослые оценивают привлекательность профессий, практически реализовав свой профессиональный выбор, и в этом смысле они более свободны и щедры в оценках других профессий, тем более таких, общественная значимость которых безусловна.

⁹ Представителей каких профессий Вы более всего уважаете, а каких менее всего?

Общественное мнение. 2012. М.: Левада-Центр 2012. [online]. Дата обращения 15.03.2015. <http://www.levada.ru/books/obshchestvennoe-mnenie-2012>

По данным опроса Левада-Центра 2012 года, отвечая на вопрос «Представителей каких профессий вы более всего уважаете?», респонденты на первое место поставили врача¹⁰. По сведениям ФОМ, «каждый третий, у кого есть дочь или внучка, хочет, чтобы она стала врачом. И каждый восьмой, у кого есть сын или внук, — тоже. В обеих группах медик — специальность №1»¹¹. Чем объяснить сниженную привлекательность врача по оценкам наших выпускников? Можно предположить, что в глазах молодежи ограничителем (но одновременно и определенным гарантом) привлекательности этой профессии выступает сложность ее приобретения, связанного с получением затратного и продолжительного образования. Кроме того, эта профессия предполагают наличие особых склонностей, призвания, что само по себе в известной степени предопределяет ее селективный характер.

В целом же, на фоне распространения более доходных видов деятельности, не требующих к тому же затратного (не только в денежном выражении) обучения, эти высококвалифицированные либеральные профессии стали проигрывать в привлекательности. Неслучайно падение (относительное) привлекательности врача стало особенно заметно, начиная с опроса 1994 года, когда в список профессий был введен ряд новых наименований, таких как бизнесмен и программист.

Тем не менее, динамика оценок показывает, что при постоянном снижении привлекательности профессии врача у молодежи ее рейтинг все же держится в рамках профессий выше средней привлекательности. По данным 2013 года снижение оценки привлекательности врача в баллах затормозилось. Срабатывает именно экспертная власть профсоюза, харизма профессии, безусловность ее значимости для жизни человека и общества в целом.

¹⁰ Главные профессии по мнению жителей России. Дата обращения 15.04.2015. <http://www.levada.ru/04-07-2013/glavnye-professii-po-mneniyu-zhitelei-rossii>

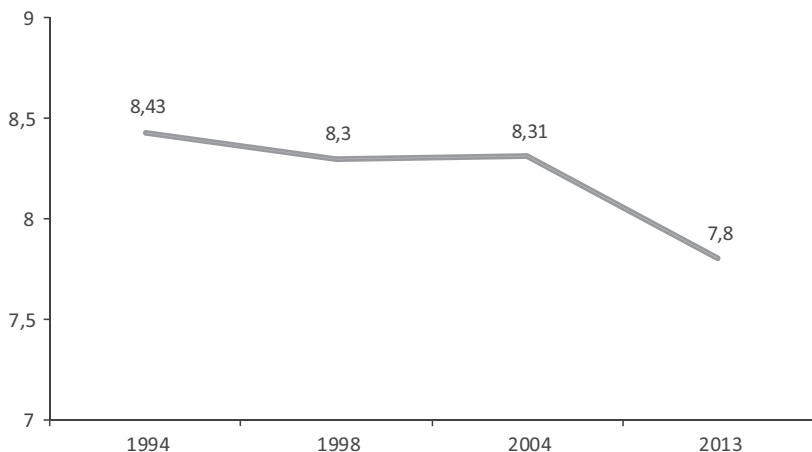
¹¹ Работа и дом. О профессиях популярных и нужных. ФОМнибус — репрезентативный опрос населения от 18 лет и старше, 2012 Дата обращения 15.04.2015. <http://fom.ru/Rabota-i-dom/10942>

Предпринимательская деятельность: бизнесмен

С тех пор, как в 1994 году в список профессий был включен бизнесмен, он сразу же занял вершину шкалы привлекательности (8,36 баллов).

Рисунок 2

Оценка привлекательности профессии бизнесмена, балл



Бизнесмен (деловой человек, коммерсант, предприниматель) не имеет четко выраженных критериев, позволяющих причислить его к профессии в ее классическом понимании. Фигура бизнесмена как собирательный образ успешного предпринимателя не сходит с вершины шкалы привлекательности профессий на протяжении всех последующих опросов. В 1998 году бизнесмен на третьем месте (7,49 баллов) после юриста и программиста. В 2004 году у него первый ранг (8,31), вслед за ним следуют тот же юрист и банковский работник. В 2013 году баллы (7,8 баллов) существенно снижаются, хотя профессия сохраняет первое место.

На высокий престиж бизнесмена не влияют широко бытующие негативные характеристики бизнеса как такового, расхожие мнения о его коррумпированности, связываемые с ним хищения, обман, разворовывание государственных средств, криминал. Весь этот негатив (который чаще отмечают старшие поколения) перекрывается представлениями

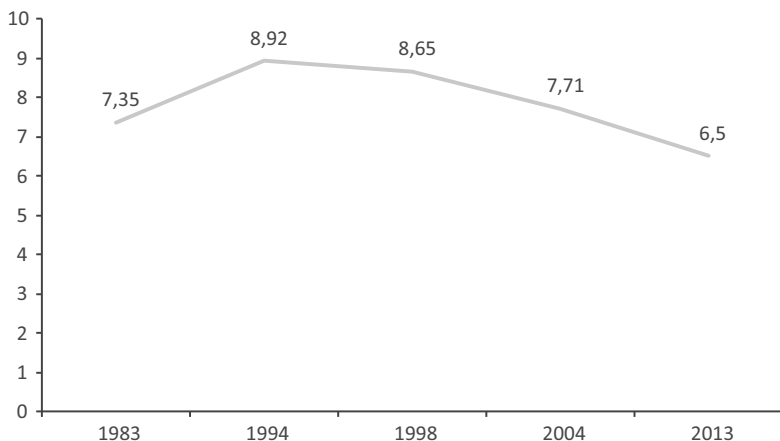
о бизнесмене как воплощении не только образа «красивой жизни», богатства, могущества, успешности, неограниченных возможностей потребления, но и — независимости, смелости, умения рисковать, трудолюбия и творческого подхода к делу, этих атрибутов эксклюзивности, без которых высокий престиж в глазах молодых обойтись не может.

Правовая сфера деятельности: юрист

В блоке интеллигентных профессий высококвалифицированного труда наиболее высокую оценку получает юрист. По уровню привлекательности профессия юриста смыкается с блоком суперпривлекательных видов деятельности, которые были представлены в 1994 году триадой: юрист — бизнесмен — банковский работник; в 1998 году слегка измененной конфигурацией: юрист — программист — бизнесмен — банковский работник; в 2004 и в 2013 годах все той же триадой: бизнесмен — банковский работник — юрист.

Рисунок 3

Оценка привлекательности профессии юриста, балл



Судя по близости позиций юриста и бизнесмена, в представлении молодых образ юриста скорее всего ассоциируется с финансовой состоятельностью, которую эта профессия обеспечивает. То, что отличает эти два вида деятельности друг от друга, видимо, и есть то, что делает их постоянно конкурирующими между собой на шкале привлекательности: разграничение между этими позициями проходит на уровне их профессионализма, строго детерминированного в случае юриста (им можно стать только при наличии диплома о соответствующем образовании), и гораздо более размытого у бизнесмена. Очевидна также высокая востребованность профессии на рынке труда в связи с общим ростом и усложнением правовых аспектов современной жизни в целом, развитием частного сектора, предпринимательства в широком смысле этого слова, и соответственно, с разгосударствлением. Между тем на протяжении последних лет привлекательность этого вида деятельности снижается, и в 2013 года она получает всего 6,5 баллов, хотя такое снижение не выводит профессию за пределы верхней половины шкалы, несмотря на столь распространенные утверждения о перепроизводстве юристов. Важную роль в формировании привлекательного имиджа профессии играет относительная доступность получения юридического образования — как и в случае экономического, психологического или других мало затратных видов образования, на предоставление которых успешно перепрофилировались многие профессиональные учебные заведения разного уровня. Кроме того, и это особенно важно подчеркнуть, в устойчивой привлекательности этой профессии выражается предощущение молодым поколением поступательного развития общества, правовая сторона жизни которого должна и будет только шириться.

Финансо-экономическая сфера деятельности: экономист, бухгалтер

Рост привлекательности бухгалтера, этой профессии умственного труда среднего уровня — эффект его востребованности в контексте рыночной экономики по мере развития

негосударственного сектора, частного предпринимательства, мелкого, среднего и крупного бизнеса, когда при образовании юридического лица любого калибра позиция бухгалтера становится безусловно необходимой (см. рис. 4).

Для наших выпускников важна также доступность этого образования: оно может быть получено во множестве учебных заведений разного уровня, как высшего, так и среднего специального. Образование и малозатратное, и может быть недорогим, на которое перепрофилировались многие учебные заведения, филиалы, ССУЗы и и даже ПУ. К 2013 году привлекательность этого вида деятельности снизилась, но не настолько, чтобы говорить о значимом падении. Как в отношении профессии юриста, сохраняется коллективное ощущение необходимости этой профессии в обществе, ориентированном на развитие финансово-экономической и правовой сфер деятельности и модернизацию.

В силу разнообразного использования экономического образования между экономистом и бухгалтером существует определенная преемственность, динамика повышения привлекательности бухгалтера и практического приложения этого образования у них совпадают. На шкалах привлекательности 60–80-х годов прошлого века экономист занимает

Рисунок 4

Оценка привлекательности профессии бухгалтера, балл

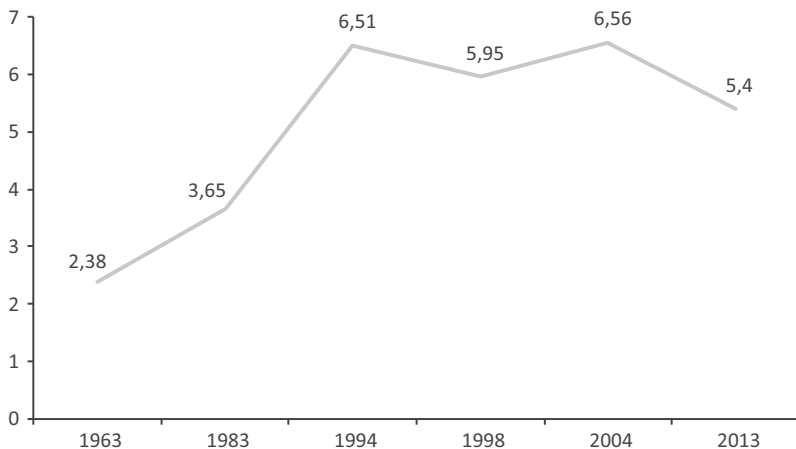
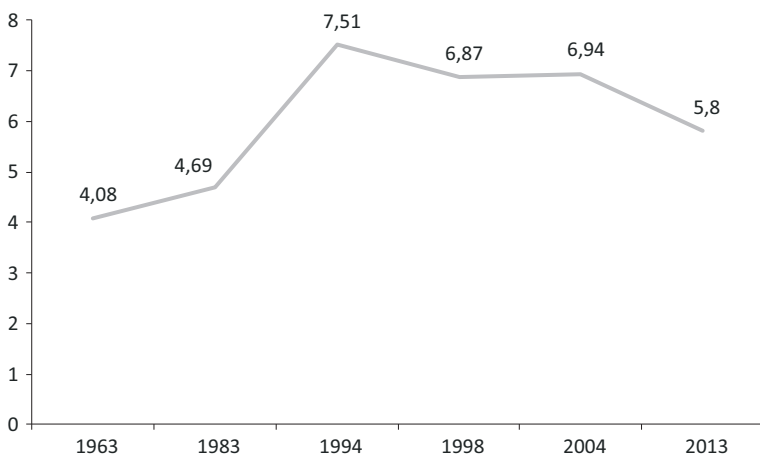


Рисунок 5

Оценка привлекательности профессии экономиста, балл



скромное место совслужащего, несмотря на то, что в принципе эта профессия предполагает наличие специального образования, удостоверенного дипломом. Взлет привлекательности относится к 90-м годам, когда этот вид деятельности получает новые формы в условиях формирования частного сектора хозяйствования. В списке 1994 года привлекательность этой профессии резко взлетает, и она попадает в первую десятку престижных профессий (7,46 баллов). В последующих двух опросах экономист сохраняет стабильно высокий рейтинг, однако в список топ-профессии он уже не входит, хотя налицо его высокий образовательный ценз и высокая доступность в получении соответствующего образования. Экономист — понятие растяжимое, и здесь может быть огромное количество специализаций, не обладающих высокой привлекательностью. По мнению А. Бессуднова, в России большинство экономистов — это скорее менеджеры низшего и среднего звена¹². Их занятия, в силу реального содержания деятельности, быстрого насыщения ими рынка труда, не открывают сегодня особенно заманчивых

¹² Бессуднов А.Р. Социально-профессиональный статус в современной России // Мир России, 2009. №2, стр. 100.

перспектив. Исключение – экономисты, которые выходят из стен ведущих, элитарных вузов страны и дальнего зарубежья и перед которыми открываются широкие карьерные перспективы.

Особенно выразительное падение привлекательности экономиста наблюдается на протяжении последнего десятилетия, к 2013 году эта профессия набирает всего 5,8 баллов. Такое же понижение отмечают и «взрослые» опросы Левада-Центра. В обществе широко бытует мнение, что произошло перепроизводство экономистов, равно как и юристов. Между тем эти профессии продолжают привлекать молодых, что дает повод упрекать их в неспособности реально и оперативно оценивать сложившуюся ситуацию на рынке вакансий. Хочется думать, однако, что молодыми движет именно стратегическое видение поступательного развития общества, когда потребности в этих профессиях не только не сокращаются, но должны всемерно расширяться.

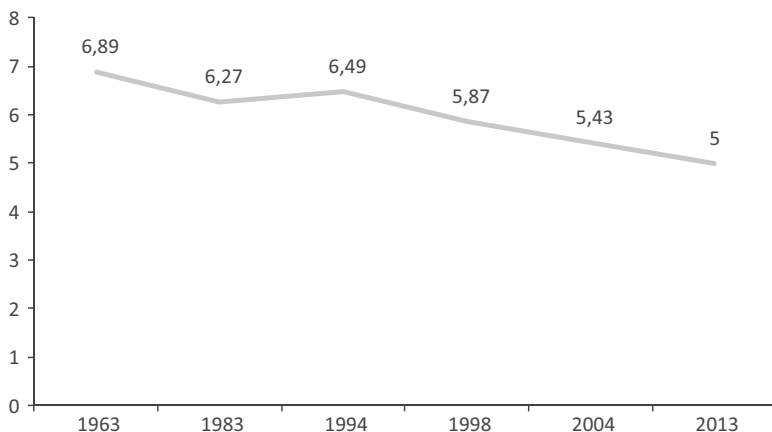
Педагогические профессии: преподаватель вуза, учитель средней школы

Как показывают все без исключения опросы, престиж профессии, безусловно, связан с высшим образованием, которого требуют профессии высококвалифицированного умственного труда, однако эта характеристика не является исчерпывающей при определении уровня привлекательности. Отношение учащейся молодежи к преподавательскому труду, с которым она находится в тесном контакте, намного более противоречиво. Особенно, если вместо определения конкретной специальности (преподаватель-историк, преподаватель-математик и т.п.) дается лишь наименование статуса выполняемой деятельности — «преподаватель вуза» или «учитель средней школы».

Привлекательность преподавателя вуза на протяжении всех лет опросов сохраняет свою относительную привлекательность (см. рис. 6). Эта профессия занимает ведущую позицию в верхней половине шкалы, однако никогда не попадает в ведущую десятку, за исключением, пожалуй, шкалы первого опроса 1963 года (6,9 баллов). В дальней-

Рисунок 6

Оценки привлекательности профессии преподавателя вуза, балл



шем от опроса к опросу средние оценки привлекательности постоянно, хотя и крайне постепенно, снижаются. Эта тенденция продолжается и по сей день. С уверенностью можно сказать, что такое негативное отношение распространяется не только на преподавательскую, но и научную деятельность: если в 2004 году «научный работник» получил 6,31 балл, то к 2013 году его рейтинг снизился до 5,3 балла.

Такое отношение к данной профессии выпускников средних школ серьезно отличается от ее престижа среди «взрослого» населения, как в России, так и за рубежом, где, например, преподаватель университета стоит на вершине шкалы престижа. При этом доходность университетского преподавателя оценивается существенно ниже, чем его престиж, поскольку престиж является независимым параметром общественного признания¹³.

В российском контексте, как показало, например, исследование Левада-Центра, достаточно высоко оценивают преподавателя вуза молодые успешные россияне — срывает эффект, когда уже состоявшиеся в профессиональном и финансовом отношении люди могут высказать без

¹³ Domanski H. Prestiz. Wroclaw: Fundacja na rzecz nauki polskiej, 1999, p. 143.

оглядки свой пиетет к безусловно достойным и необходимым во всех отношениях занятиям, хотя и не приносящим адекватного материального вознаграждения. Еще более высоким престижем пользуется у молодежи, уже достигшей жизненного успеха, профессия ученого¹⁴.

Между тем реальное положение этой профессии в российском обществе не вдохновляет родителей настолько, чтобы склонять своих детей к ее получению. По данным ФОМ, «лишь каждый пятидесятый из тех, у кого есть дети или внуки, желает, чтобы они занялись научными изысканиями»¹⁵. Тем не менее, несмотря на то, что привлекательность преподавателя вуза среди российской молодежи далеко не самая высокая, все же он сохраняет определенную харизму.

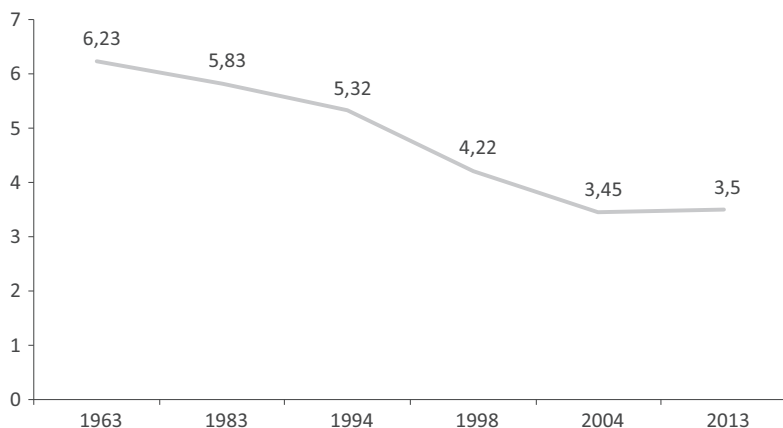
Привлекательность профессии учителя средней школы, (профессии умственного труда среднего звена) в оценках молодежи снижается от поколения к поколению: из профессии средней привлекательности, она превратилась в профессию ниже средней привлекательности, и не только потому, что сегодня стала очевидна ее материальная несостоятельность (рис. 7). Пик привлекательности учителя приходился на 1960-е годы (6,23 балла). К 2004 году учитель средней школы на шкале привлекательности получает 3,45 баллов. Кризис профессии имеет и более глубинные причины, которые не решаются повышением доходов учителя. Речь идет о формировании и расширении сферы информационных технологий, которые создают альтернативный источник информации, передачи новых знаний, социализации. Для современных поколений учащейся молодежи, уже достаточно полно вовлеченной в эти сферы, снижается роль традиционной фигуры учителя как монопольного держателя и источника знаний. Безусловно, такое положение профессии учителя на шкале привлекательности связано и с осо-

¹⁴ См.: Представителей каких профессий Вы более всего уважаете, а каких менее всего? Общественное мнение. 2012. М.: Левада-Центр 2012. [online]. Дата обращения 15.03.2015. <http://www.levada.ru/books/obshchestvennoe-mnenie-2012>

¹⁵ См.: Работа и дом. О профессиях популярных и нужных. ФОМнибус — репрезентативный опрос населения от 18 лет и старше, 2012 Дата обращения 15.04.2015. <http://fom.ru/Rabota-i-dom/10942>

Рисунок 7

Оценка привлекательности профессии учителя средней школы, балл



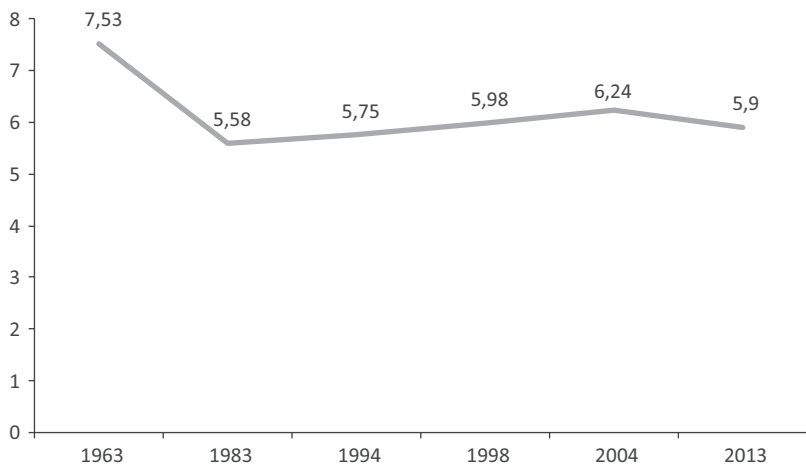
бенностью нашей выборки (в опросах ВЦИОМ профессии учителя равно, как и врача, получают высокие оценки). Можно предположить, что выпускники образовательных учреждений не задумываются об общественной значимости профессии учителя в силу «синдрома усталости», возникающего в результате плотного многолетнего соприкосновения с учительскими профессиями. Понижение позиции профессии в глазах молодежи свидетельствует и о глубоком структурном кризисе системы образования, и о кризисе, который переживает нынешнее поколение учительства в его традиционной форме. Между тем, по данным 2013 года падение привлекательности учителя по крайней мере остановилось. Скорее всего это связано с тем, что был принят ряд программ, направленных на улучшение положения учительской профессии, что каким-то образом ощущают и выпускники школ.

Технические профессии: инженер, радиотехник

Еще одна престижная в мире профессия инженера в нашей стране претерпела драматические трансформации: мощный инженерно-технический корпус 1960-х годов по-

степенно терял признаки своей групповой идентификации и свои позиции на шкале привлекательности (см. рис. 8). Но следует признать, что высокий престиж инженерной профессии и в то время был несколько мифологизирован.

Рисунок 8

Оценка привлекательности профессии инженера, балл

Так, в 1963 году привлекательность инженерной профессии находилась в прямой зависимости от отрасли, которую он представлял: если инженер-радиотехник набирал 7,53 балла, действительно входя в десятку топ-профессий, то привлекательность инженера-пищевика составила всего 3,96 баллов. К 1990-м годам постепенно все разновидности инженеров теряют свои высокие позиции. По причине неуклонного падения привлекательности инженерных профессий в списке 1998 года все они были сведены к агрегированному наименованию «инженер» (без указания отрасли), в результате оценка привлекательности если не возросла, то и не понизилась (1994 г. — 5,79 баллов; 1998 г. — 5,98 баллов). Инженерное сообщество испытывает серьезные трудности в восстановлении своего социокультурного имиджа: срabатывает эффект перепроизводства этих специалистов в советские времена, процессы перестройки этой группы на рыночные рельсы здесь менее очевидны по сравнению,

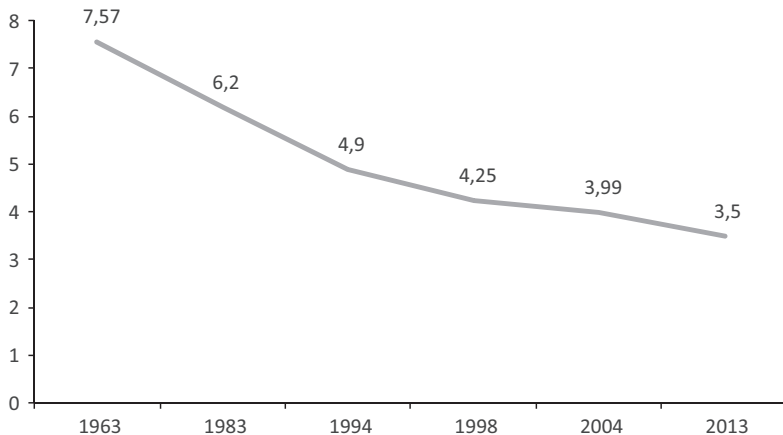
скажем, с юристами или архитекторами. Наиболее очевидными для школьников и их родителей, а тем более детей из инженерных семей, сегодня являются неостребованность этой профессии на рынке труда по ее прямому предназначению, низкий уровень доходов тех, кто остается в профессии, массовая миграция инженеров в другие, никак не связанные с работой по специальности сферы деятельности. Кроме того, профессия инженера, сохраняющая тесные коннотации с промышленной сферой, слабо ассоциируется с частной, предпринимательской практикой, в отличие от врача, юриста или архитектора. Тем не менее, профессия обнаружила некоторую тенденцию к повышению своей привлекательности: к 2004 году средняя оценка инженера поднялась до 6,24 баллов. Можно предположить, что эта высококвалифицированная профессия, как и профессия врача, все же восстановит свой престиж в обществе, которое испытывает большую потребность в инженерных специальностях нового поколения, а это, в свою очередь, повысит и ее привлекательность в оценках молодежи.

Другая техническая профессия среднего уровня привлекательности — профессия радиотехника претерпевает не менее драматическое понижение привлекательности в глазах сменяющих друг друга поколений выпускников школ (рис. 9).

В 1963 году профессия радиотехника находилась на третьем месте от вершины шкалы привлекательности, иными словами, радиотехник, будучи средним кадром, не уступал в привлекательности инженеру-радиотехнику. Дальнейшее последовательное снижение привлекательности профессии радиотехника связано, скорее всего, с тем, что этот специалист среднего уровня без высшего образования так или иначе ассоциируется с промышленным производством, которое не вызывает симпатий современной молодежи, тем более выпускников средних школ, в подавляющем большинстве устремляющихся в вузы. В контексте экспансии IT-культуры эта специальность уходит в прошлое вместе с индустриально-промышленной парадигмой развития общества.

В целом обнаруживается следующая закономерность: те виды деятельности, даже среднего уровня квалификации, которые оказались востребованными при переходе от пла-

Рисунок 9

Оценка привлекательности профессии радиотехника, балл

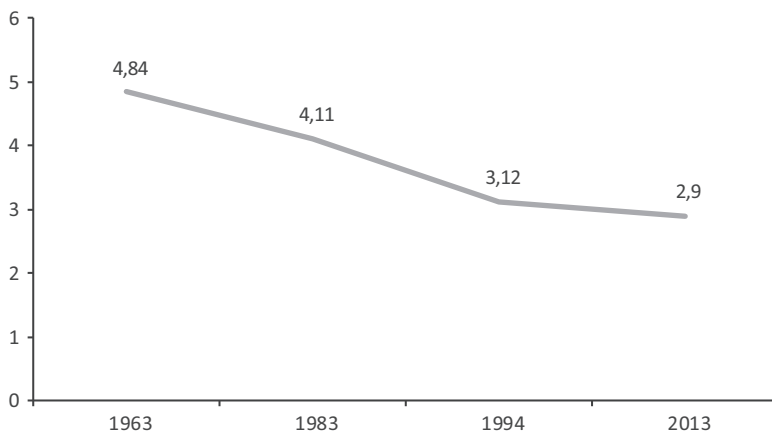
нового хозяйства к рыночной экономике, смогли продемонстрировать свои преимущества с точки зрения доходности, а также доступности по причине высокого спроса на них и невысоких квалификационных требований к ним, повысили свою привлекательность. Те же профессии, которые остались в массовом сознании связанными с индустриальным трудом, промышленным производством, сохраняющим признаки государственной, бюджетной сферы деятельности, в привлекательности теряют.

Рабочие профессии: токарь

Привлекательность рабочих профессии среди выпускников средних школ во все времена не была высокой, и уже в 1963 году — в эпоху безусловной идеологической гегемонии рабочего класса — они занимали далеко не самую вершину шкалы привлекательности. Так, в списке 1963 года, в котором было представлено множество разновидностей рабочих профессий, самый высокий рейтинг получает рабочий-химик, занявший лишь 23 ранг (5,92 балла). Опрос 1983 года зафиксировал скачок привлекательности некоторых видов рабочих профессий, особенно непромышленных специальностей, однако он был связан со специфической

Рисунок 10

Оценка привлекательности профессии токаря, балл



ситуацией того периода, и не удержался во времени. Теряют в привлекательности как рабочие профессии, связанные с промышленным трудом, так и непромышленные рабочие виды деятельности, которые вполне вписывались в новые условия, находя применение в сфере обслуживания или в индивидуальной трудовой деятельности. Однако их низкий образовательный ценз отторгает симпатии молодежи в целом, а выпускников средних школ особенно. Выразительно падение привлекательности профессии шофера: если в 1963 году — 5,5 баллов, и в 1983 году — 6,6 баллов, то в последующие годы идет неуклонное снижение оценок до 3,4 баллов в 2013 году.

Если раньше опросы фиксировали несколько более высокие оценки привлекательности рабочих профессий, то скорее из-за в целом ограниченного поля профессиональных выборов. Как только стали интенсивно развиваться сектор услуг, сфера обслуживания, т.е. сферы непромышленного труда, как только стал складываться рынок рабочих мест, связанных с компьютерными технологиями, так привлекательность рабочих профессий в их традиционном образе стала снижаться еще более активно.

Общероссийские опросы показывают повышение рейтинга рабочих профессий в последние годы, что является

следствием усиления внимания государства к рабочим профессиям в силу сложившегося дефицита: престиж рабочего несколько поднялся и по доходности, и, похоже, по престижности. По опросу Левада-Центра, 40% сограждан уважают рабочие профессии (один из наилучших результатов среди всех профессиональных категорий), а доля не уважающих близка к нулю (вообще самый лучший результат). Не говоря уже о том, что, по мнению 18% опрошенных, в производственную сферу идут «самые умные, талантливые и способные». Вдобавок 13% россиян считают, что там концентрируются также и «самые честные, совестливые и порядочные» (шоу-бизнес по этой позиции не набрал и 2%, а священнослужители, хотя и обошли наших производственников, но ненамного — у них 16%)¹⁶. По данным Фонда «Общественное мнение», больше половины опрошенных считают именно рабочие профессии самыми нужными стране: «Поскольку общественные симпатии и потребности вроде как совпали, ничто не мешает вообразить, будто самое распространенное в России пожелание собственным детям или внукам — выбрать рабочую специальность... Однако меньше четверти из тех, у кого есть сыновья или внуки, рекомендовали бы им рабочие или хотя бы смежные с ними профессии (включая и специальности водителей, поваров или продавцов), и меньше одной десятой дали бы такой совет своим дочерям или внучкам»¹⁷. Наблюдаемое повышение рейтинга рабочих профессий по оценкам взрослого населения — это во многом то же свободное одобрение нужных и уважаемых профессий, которые «не угрожают» лично респонденту, уже сделавшему свои выборы, скорее всего далекие от рабочих позиций.

Что касается низкой привлекательности рабочих профессий у выпускников средних школ, то, как показали результаты нашего опроса молодых промышленных рабочих России, престиж рабочих профессий может быть поднят

¹⁶ Главные профессии по мнению жителей России. Дата обращения 15.04.2015. <http://www.levada.ru/04-07-2013/glavnye-professii-po-mneniyu-zhitelei-rossii>

¹⁷ Цит. по: Работа и дом. О профессиях популярных и нужных. ФОМ-нибус — репрезентативный опрос населения от 18 лет и старше, 2012. Дата обращения 15.04.2015. <http://fom.ru/Rabota-i-dom/10942>

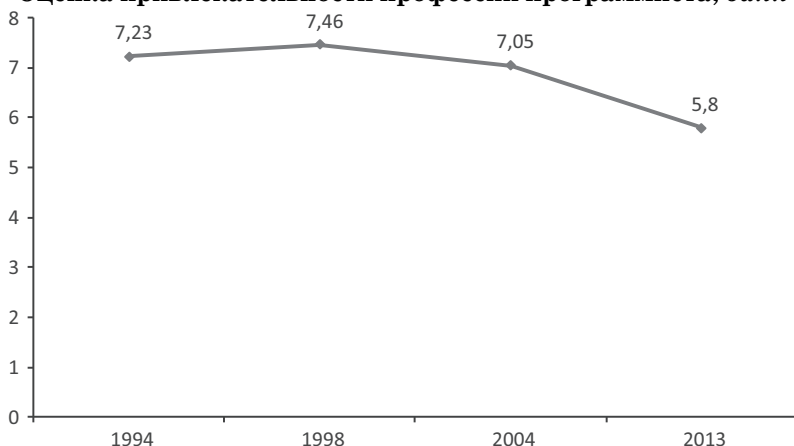
только наряду с модернизацией производства, с внедрением высоких технологий, что повлечет за собой изменение условий труда, изменение самой сущности и наименований рабочих занятий, повысит компоненту интеллектуального труда в этих видах деятельности¹⁸.

Профессии информатики: программист

Профессия программиста была введена в список профессий в 1994 году и сразу получила высокую оценку (7,23 балла). Привлекательность этого вида деятельности остается высокой и в дальнейшем (1998 г. — 7,46 баллов). В 2004 году она держалась еще на уровне первой десятки топ-профессий (7,05 баллов). Между тем, несмотря на то, что профессия олицетворяет сегодня становление нового типа информационного общества, она ни разу не поднялась на вершину шкалы привлекательности, а к 2013 году набрала всего 5,8 баллов. При этом, однако, ее ранг остался прежним, и она продолжает входить в десятку самых привлекательных занятий.

Рисунок 11

Оценка привлекательности профессии программиста, балл



¹⁸ Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Рабочая молодежь России: количественное и качественное измерения. [Электронный ресурс]. М.: ЦСИ, 2013. 1 CD ROM.

Вся тематика профессий, связанных с высокими технологиями, которые развиваются чрезвычайно быстрыми темпами, требует гораздо более детальной разработки, чем то обобщенное и единственное наименование, которое представлено в нынешнем списке профессий. Именно в этой сфере деятельности, как представляется, лежат основные узлы профессионального притяжения современной молодежи.

Традиционные профессии сервиса: продавец

С институционализацией частного сектора, когда торговля приобрела черты предпринимательской деятельности, профессия продавца, несмотря на невысокий образовательный ценз, совершила серьезную эволюцию в своей привлекательности, изменив свой имидж от никак не копирующегося «работника прилавка» в 1963 году к профессии, входящей в группу высокопривлекательных профессий к 1983 году, когда «сработал» в существенной мере тотальный товарный дефицит (см. рис. 12). Рост привлекательности продолжался до 1994 года, а затем стал медленно снижаться, не опускаясь, однако, до того низкого положения малопривлекательных занятий, которое профессия за

Рисунок 12

Оценка привлекательности профессии продавца, балл

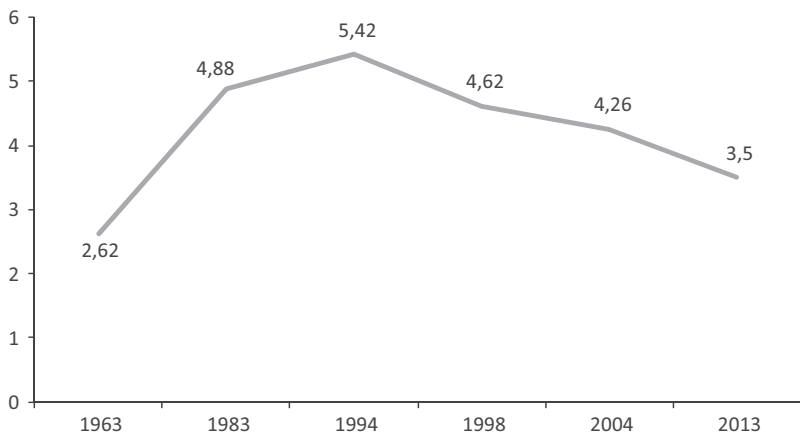
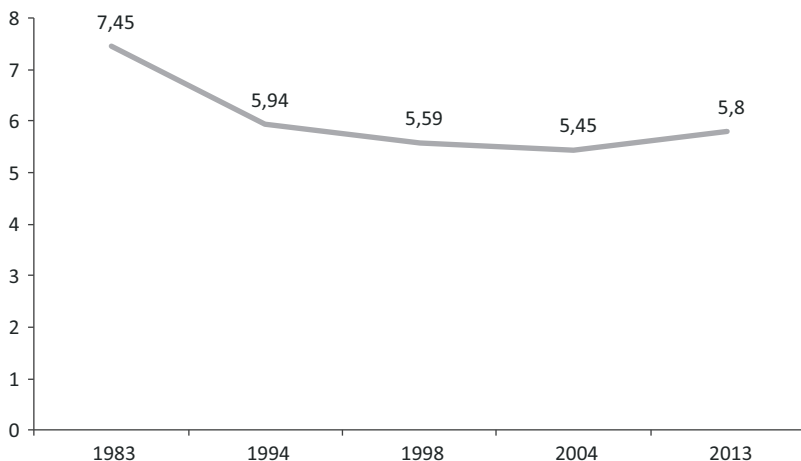


Рисунок 13

Оценка привлекательности профессии военного, балл



нимала в 1963 году, однако уже плотно приближаясь к нему (3,5 баллов в 2013 г.). При этом сохраняются высокий спрос на продавцов, а также предпринимательская свобода, которая в этой профессии потенциально заложена, обещая достаточный уровень доходов. Можно было бы говорить о том, что те виды деятельности, которые не предполагают высшего образования, в последнее время резко теряют в привлекательности, если бы — по данным 2013 года — снижение привлекательности не коснулось практически всех профессий, включая высококвалифицированные.

Военные профессии

Можно предположить, что динамика оценок привлекательности профессии военного, офицера (см. рис. 13) отражает тенденции, характерные для целой группы профессий, относящихся к военно-силовым сферам деятельности. Резкое падение оценок привлекательности этой профессии в период 1983–1994 годов, за которым следует ее стабилизация на уровне среднепривлекательной, похоже, отражает преодоление крайностей и достижение умеренно-усредненных оценок привлекательности военных профессий. Немало-

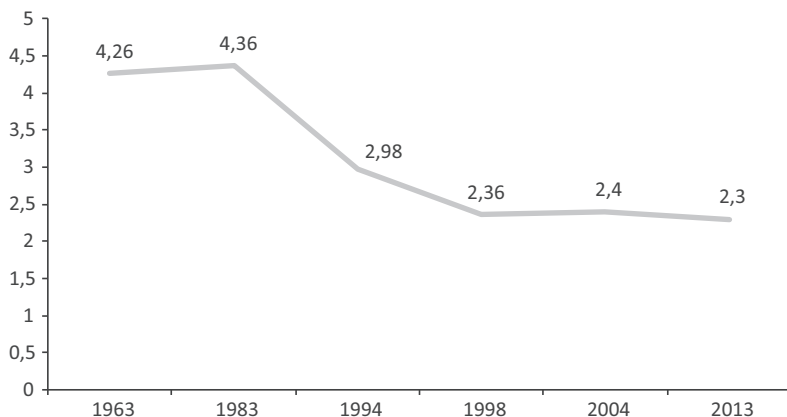
важное значение в повышении привлекательности сыграло переименование профессии (например, милиционера в полицейского), к чему особенно чувствительна молодежь. Рост привлекательности работников военно-силовых ведомств после существенного падения ее в 1980–1990-ые годы соотносится с общим относительным спадом привлекательности интеллигентных занятий, который мы наблюдали в те же десятилетия. Как видно по динамике привлекательности, позитивный имидж этих профессий восстанавливается, отражая общий рост гражданственности и патриотических настроений в молодой среде. Не будем сбрасывать со счетов и тот факт, что военная карьера сегодня предоставляет больше трудовых и социальных гарантий, чем иные гражданские профессии.

Сельский труд

Занятия, связанные с сельским хозяйством, наряду с рабочими профессиями, традиционно занимают нижние ступени шкалы привлекательности. Как показывает динамика оценок тракториста, его привлекательность в глазах современной молодежи (как городской, так и сельской) приближается к нулевой (см. рис. 14).

Рисунок 14

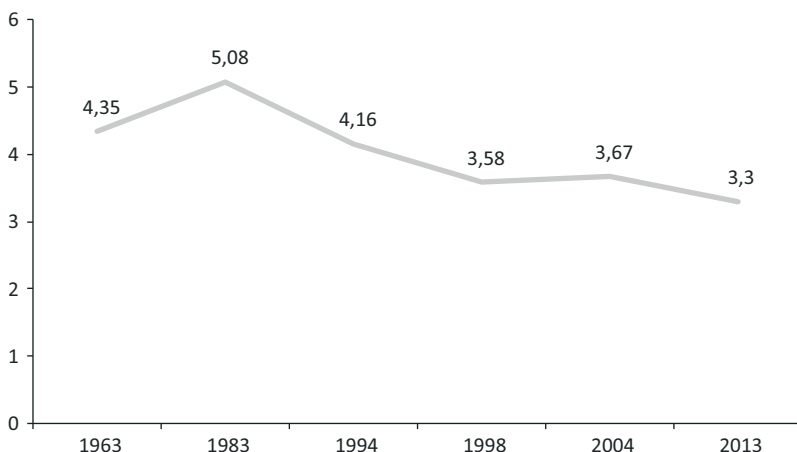
Оценка привлекательности профессии тракториста, балл



Тем не менее последние два опроса, зафиксировавшие тенденцию к стабилизации оценок его непривлекательности, позволяют предположить, что и в дальнейшем ситуация не будет ухудшаться. Наиболее категорично и последовательно всеми группами опрошенной молодежи отрицаются все виды сельскохозяйственного труда, этот негатив воспроизводит то пренебрежение к сельскому хозяйству, которое бытовало в обществе. Здесь не срабатывает и высшее образование, которого, например, требует профессия агронома: ее привлекательность на протяжении лет продолжает оставаться крайне низкой (см. рис. 15).

Рисунок 15

Оценка привлекательности профессии агронома, балл



Условия сельского труда вступают в резкое противоречие с теми требованиями, которые современная молодежь предъявляет к будущей профессии — адекватная оплата труда, творческая, интересная работа, комфортные условия труда и т.п. В этом смысле претензии к сельскому труду вполне совпадают с требованиями молодых промышленных рабочих относительно модернизации и улучшения условий труда. Выявляемое годами негативное восприятие мира сельского труда в сознании сменяющих друг друга поколений молодежи — отражение кризисного положения

сельскохозяйственного сектора. Пока не оправдывается и расчет на формирование экологического сознания, когда ценности, связанные с природой, землей, натуральным продуктом, чистым воздухом начинают набирать очки, а вместе с ними и сельскохозяйственный труд. Не оправдал свою привлекательность и статус фермера. Эта профессия была введена в список профессий в 1998 году, и тогда ее привлекательность была оценена в 4,19 баллов, что позволило увидеть в этом признаки формирования престижа сельскохозяйственного труда в его новых, прогрессивных формах, однако к 2013 году, оценка привлекательности фермера существенно понизилась (до 2,85 баллов).

Стабильно устойчивая низкая привлекательность рабочих и сельскохозяйственных видов деятельности свидетельствует, что сама по себе безусловная значимость и никем не оспариваемая необходимость такого труда для жизнеобеспечения как индивида, так и общества в целом, есть качество, недостаточное для обеспечения его привлекательности.

Можно говорить о социальном снобизме современной молодежи (и не только молодежи), а можно говорить о том, что в этом упорном неприятии заложены предпосылки для последовательного вымывания таких видов деятельности, которые строятся на тяжелом, рутинном, физическом, неквалифицированном труде. Молодое поколение в своих предпочтениях продолжает настаивать на профессиях экономистов и юристов, на высококвалифицированном труде, подтверждая тем самым ориентацию на модернизацию и интеллектуализацию, как единственно возможные гарантии общественного прогресса. Новые повороты в политике импортозамещения, предполагающие значительные финансовые вливания в модернизацию сельского хозяйства, позволяют рассчитывать на то, что ситуация с привлекательностью сельского труда в глазах молодых россиян будет улучшаться.

* * *

Таким образом, проводимые с временными интервалами исследования оценок привлекательности профессий среди выпускников средних школ Новосибирской области позволили установить наличие единой на всем протяжении

исследуемого периода конфигурации шкал привлекательности профессий. Анализ показал, что высшее образование, открывая путь к высококвалифицированным видам деятельности, умственному труду, есть неспоримая и всеобщая составляющая высокого престижа профессии: верхние ступени иерархической лестницы привлекательности всегда занимали и продолжают занимать специальности с высоким образовательным цензом, подтверждая, что позиции интеллигентных профессий остаются очень сильными. Особняком в этом лидирующем блоке выглядит позиция бизнесмена: несмотря на то, что критерии его профессионализма не имеют четких границ, финансовая, экономическая составляющие этой деятельности остаются вождеденными, суля материальное благосостояние и независимость от государственного патернализма. Опрос 2013 года, подтверждая результаты предыдущих выборочных исследований, фиксирует размежевание лидирующих профессий по степени их привлекательности. Существенно больше привлекают те традиционные виды высококвалифицированного умственного труда, которые успешно вписались в контекст рыночной экономики, тогда как профессии, слабо инкорпорированные в новую трудовую, рыночную культуру, сохраняющие «бюджетный» характер, потеряли в привлекательности. Свидетельством тому служат, например, низкая привлекательность научной сферы деятельности, педагогических профессий, далеко отстающих от лидирующего блока.

Сравнение полученных в 2013 году данных с данными предыдущих опросов показало, что рейтинг (по рангам) привлекательности профессий в целом сохраняется стабильным во времени за исключением нескольких перемещений (т.е. повышения или понижения привлекательности той или иной профессии в динамике лет), которые не нарушают общего ранжира. Начиная с опроса 1994 года обнаруживается снижение средних оценок привлекательности практически всех профессий, выраженных в баллах. Таким образом, смысловые сдвиги, произошедшие в период между тремя последними опросами (1994, 2004 и 2013 гг.) выражаются в общем спаде энтузиазма в оценках привлекательности. Особенно выразительно этот спад выглядит на шкале 2013 года. Фиксируемый исследованием вывод

о росте индифферентности в оценках привлекательности профессий в рамках предлагаемого для оценки списка профессий имеет многозначную интерпретацию.

Есть основания говорить о том, что сниженные баллы представляют собой способ адаптации молодого поколения к слабой предсказуемости профессионального — и не только — будущего современной молодежи в условиях неустойчивого современного развития. Представляется, что современный контекст делает все менее актуальным прежде наполненный романтическим пафосом вопрос «кем быть». Более насущным становится вопрос «что делать».

Тенденция снижения интереса к профессиям всех уровней привлекательности отражает, возможно, и более существенные сдвиги в системе ценностей молодежи, смещение ее интересов к иным формам самоосуществления, чем профессиональная активность, к иным сферам жизнедеятельности. Взамен устойчивости и традиционализма современные тенденции развития предлагают широкий спектр моделей самоутверждения и самореализации (соблазнительных, хотя, возможно, и тупиковых в дальнейшем), всевозможных способов существования, видов занятий, заполняющих жизнь и лежащих вне сфер профессионализма в строгом смысле слова.

Важно и то, что новые поколения входят в жизнь в радикально меняющемся мире профессий, в контексте развития IT-культуры, этом мощном институте профессионализации, который сегодня успешно соперничает с властью не только родительской семьи, но и ведущих образовательно-воспитательных институтов. Все разновидности такого рода специальностей объединяет одно — принадлежность к миру высоких технологий, интернет-культуре, т.е. к миру, который не в состоянии охватить традиционные списки профессий (мы ограничились профессией программиста, которая, как видим, устойчиво входит в первую десятку профессий по привлекательности). Снижение оценок привлекательности традиционных профессий обнаруживается, начиная с опроса 1994 года, т.е. в период стремительного распространения и освоения компьютерных технологий, формирования массового спроса на виды деятельности, лежащие в этом сегменте. Складывается мир новых специальностей и новых

критериев привлекательности, который можно осмыслить, только существенно расширяя рамки сравнительного анализа. Само это утверждение, вытекающее из нашего исследования, свидетельствует о появлении новых смыслов в образовательных и профессиональных стратегиях молодежи, вступающей в жизнь в принципиально изменившемся мире, изучение которых требует разработки новых научных подходов, новых исследовательских методик.

ИНДЕКС ШЕРЕГИ КАК ИНДИКАТОР В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Планирование систем профессионального образования, определение объема и качества услуг, которые они предоставляют населению — поле междисциплинарных и прикладных социологических исследований. В отечественной и в мировой науке крайне мало работ, посвященных планированию образования, изучению того, как возникают и функционируют на макроуровне образовательные системы.

В отличие от общего образования, содержание и цели которого определяются в результате борьбы различных лоббистских групп (государство, церковь, родители, политические партии и др.), профессиональное образование находится в прямой зависимости от социально-экономической ситуации как в стране в целом, так и в конкретных регионах. Факторы, определяющие форму организации и содержание образования, зависят, во-первых, от потребностей рынка труда в квалифицированных работниках, во-вторых, от заказа государства на обеспечение кадрами социально защищенных отраслей и, в третьих, от политики обеспечения трудовой занятости населения.

Среди экспертного сообщества нет единого понимания того, что является критерием эффективности различных образовательных систем и институтов. Если оставить в стороне общее образование, в котором много внеэкономических составляющих, и сосредоточиться на профессиональном образовании, то открывается многомерное исследовательское поле. Оно в значительной степени отражает российскую специфику, особенности экономического состояния, характер складывающихся отношений между людьми.

Профессиональное образование играет исключительно важную для страны роль, поскольку обеспечивает воспроизводство и наращивание рабочей силы, что является

¹ Авторы: Григорий Артурович Ключарев, руководитель Центра социологии образования, науки и культуры Института социологии РАН, д.ф.н., профессор; Мария Николаевна Михалева, научный сотрудник Института социологии РАН; Ирина Олеговна Тюрина, учёный секретарь ИС РАН, к.с.н., доцент.

ся одним из основных условий экономического развития и социально-политической стабильности. Высокий уровень занятости населения квалифицированным трудом всегда считается показателем, свидетельствующим о благоприятной социально-экономической обстановке в стране.

Однако специалисты хорошо знают, что при внешне благоприятной картине — высоком численном значении выпускающегося контингента учащихся, широком освоении новых квалификаций и компетенций, расширении географии учебных заведений и многих других, — внутри такого сложного и многоуровневого, во многом консервативного социального института, каким является профессиональное образование, могут возникать неожиданные тенденции. Речь идёт о резком изменении в относительно короткий период соотношения числа лиц, повышающих квалификацию, и числа лиц, проходящих переподготовку по новой для них специальности в рамках дополнительного профессионального образования. Данный количественный показатель можно называть *индексом Шереги*, поскольку именно этот российский социолог одним из первых обратил внимание на указанное явление и дал его научную интерпретацию.

* * *

Суть индекса Шереги заключается в динамическом подходе, изучении складывающихся тенденций, понимании причин и характера изменений в рамках как стабильных, так и развивающихся экономик. На примере воспроизводства социально-профессиональной структуры российского общества социолог показывает наличие серьёзных системных диспропорций в профессиональном образовании (например, появление так называемого «экономического балласта»), которые имеют выраженный стагнирующий характер для экономики, а в социальной сфере порождают опасные напряжения и рост межпоколенческой конфликтности.

Существует ли нормативное значение индекса Шереги? Иначе говоря, каким должно быть в норме число обучающихся по новой специальности в рамках ДПО и повышающих квалификацию?

Естественно предположить, что в стабильных и развивающихся (догоняющих) экономиках значение индекса бу-

дет различным. Так, в стабильных экономических системах развитие преимущественно имеет интенсивный характер за счёт роста производительности труда, распространения ресурсосберегающих и наукоёмких технологий. Норма отдачи с единицы инвестиции устойчиво повышается, хотя в абсолютных значениях рост может быть и небольшим. Это и есть, собственно говоря, признак стабильности — устойчивый, но неспешный рост. Освоение новых технологий требует прежде всего постоянного повышения квалификации занятых работников, имеющих определённый опыт.

Другое дело — развивающиеся (догоняющие) экономики, для которых характерно в основном экстенсивное развитие. Осваиваются новые виды деятельности, создаётся новая инфраструктура, норма отдачи с единицы инвестиции может достигать заметных абсолютных значений (по причине того, что сами эти значения невелики). Эта ситуация хорошо описывается известной экономистам *кривой Кузнеца* в начальной её части². Вся экономическая деятельность как бы на виду — возникают предприятия, создаются новые рабочие места, из провинций и ближних стран приезжают относительно дешёвые работники, готовые братья за любую (новую) специальность. «Обучение на рабочем месте» или «обучение за счёт предприятия» — типичные условия найма и профессиональной подготовки кадров в таких случаях. Понятно, что при этом число обучающихся по новой специальности будет существенно больше количества тех, кто повышает квалификацию.

Для того, чтобы разобраться, как работает индекс Шереги, остановимся подробнее на сегодняшнем состоянии системы ДПО, которая является одним из важнейших элементов системы образования.

По данным специализированного государственного портала ДПО, экономическая ситуация в стране требует переподготовки и повышения квалификации примерно 20 млн. человек в год — около трети работоспособного (занятого)

² Ордин О. Неравенство и экономический рост. Подходит ли кривая Кузнеца для российской экономики? // Библиотека учебной и научной литературы. 2002. URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/ordin_neravenstvo/ (14.07.2015).

населения, причем этот показатель находится в мировом тренде догоняющих экономик³. При этом, в России ежегодно проходят профессиональную переподготовку по новой специальности или повышают профессиональную квалификацию лишь немногим более 1 млн. человек⁴. Заданный государством в виде федеральных целевых программ норматив контингента ДПО в пределах одного года превышает указанное количество в 5 раз и должен составлять около 5 млн. человек. Однако по результатам социологических опросов число ежегодно участвующих в ДПО — порядка 5,5 млн. человек⁵, что составляет всего около 8% от общей численности занятого в экономике населения России. При гипотетическом сохранении такого уровня на долгий период в течение «занятой в экономике» жизни (около 40 лет) «средний» российский гражданин 3–4 раза примет участие в программах ДПО, т.е. один раз каждые 10–12 лет.

Этот показатель можно проинтерпретировать следующим образом. Обычная практика повышения квалификации по большинству специальностей составляет в среднем один раз в 3–5 лет. Особенно часто повышают квалификацию преподаватели высшей школы, инженеры высокотехнологичных и наукоемких отраслей экономики, врачи, учителя, а также государственные служащие — работники наиболее «интеллектуалоемких» отраслей профессиональной деятельности.

Расхождение данных опросов с официальной статистикой означает, что лишь один из пяти респондентов обучается в рамках государственных (бюджетных) программ. Остальные четверо (около 4,5 млн. человек) получают дополнительное образование или повышают квалификацию в негосударственных (частных, корпоративных) учебных заведениях ДПО или самостоятельно.

³ Дополнительное профессиональное образование // Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей. URL: http://www.dpo-edu.ru/DPO_system/Index_dpo.htm (14.07.2015).

⁴ Для сравнения: ежегодный выпуск молодых специалистов высших учебных заведений (ВПО) чуть меньше миллиона человек.

⁵ Данные ежегодного общероссийского мониторинга Института социологии РАН, руководители М. К. Горшков, Н.Е. Тихонова.

Если говорить об экономической составляющей, то бюджетные затраты в секторах высшего и дополнительного образования существенно различаются. Так, из государственного бюджета разных уровней на высшее профессиональное образование (ВПО) ежегодно «идёт» около 16% от всех расходов на образование, а на ДПО — лишь около 1%. При шестнадцатикратном соотношении затрат (инвестиций) система ДПО уверенно демонстрирует свою высокую эффективность. Именно она в крайне сжатые сроки реагирует на изменяющуюся конъюнктуру рынка труда, производит «доводку» специалистов до требуемого уровня квалификации (компетенции), а в отдельных случаях обеспечивает выполнение социального заказа по снижению безработицы. При этом экономисты хорошо знают, что инвестиции в ДПО во многих случаях выгоднее, рентабельнее, более предсказуемы, надёжны и краткосрочны, чем в любую другую форму образования.

В настоящее время в системе ДПО свыше 1500 образовательных организаций, что на треть превышает число учреждений высшего профессионального образования, которых около 1100. Наиболее крупные из них (включая многочисленные филиалы) — академии государственной службы, академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов, институты повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, лечебных учреждений, курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов по отраслям экономики. Кроме того, программы дополнительного профессионального образования реализуют многие высшие и средние учебные заведения в качестве второй специальности, департаменты управления и развития персоналом крупных предприятий, корпораций и ведомств без государственного лицензирования (и, соответственно, трудно поддающиеся учёту).

Помимо учебных заведений для взрослых, где учреждениями являются государственные структуры, а также крупные предприятия и корпорации, существует около 1500 зарегистрированных негосударственных образовательных учреждений (НОУ) или автономных некоммерческих орга-

низаций (АНО), основной уставной деятельностью которых является оказание образовательных услуг не только профессионального, но и *досугового образования*⁶ как взрослому населению так и молодёжи (культурно-досуговые учреждения, библиотеки, фитнес-центры, спортивные клубы и т.д.), а также некоммерческие (общественные) организации по типу высших народных школ.

Попробуем понять, каким образом профессиональное образование обеспечивает воспроизводство социальной структуры общества. Это зависит в значительной степени от того, насколько система образования подконтрольна государству и влиятельным социальным группам. Наличие профессионального образования является основным условием занятия определённой статусной ячейки в иерархическом обществе при условии, что она пока никем не занята. Наследование статусных ячеек по мотивам родственных отношений не может иметь массового характера и на социально-классовую структуру особого значения не оказывает. Исходя из этого, Шереги рассматривает нынешнюю классовую структуру российского общества, опираясь на официальные данные (см. табл. 1).

Из приведённых данных следует, что для воспроизводства работников первых двух позиций (а точнее, только второй, поскольку руководителями после окончания вуза не становятся) требуется $19,1 + 7,4 = 26,5\%$ ежегодного общего выпуска системы профессионального образования (всех уровней, исключая ДПО). Иначе говоря, лишь один из четырёх закончивших учебное заведение имеет шанс (при наличии вакансий естественного происхождения — выход на пенсию, увеличение числа рабочих мест и т.д.) занять позицию, которая требует уровня высшего профессионального образования (вуз, университет).

Уровень среднего профессионального образования будет востребован $30,3 + 13,4 = 43,7\%$ (квалифицированные рабочие + служащие средней квалификации) от ежегодного общего выпуска системы профессионального образования.

⁶ Термин «досуговое образование» используется для обозначения учебной неформальной деятельности, которая обеспечивает приобретение компетенций, необходимых в повседневной жизни человека и не связана с деятельностью в сфере оплачиваемого труда.

Таблица 1

**Классовая структура российского общества
(согласно официальным данным)⁷**

| Статусы | Доля от общего трудоспособного населения, % | Требуемый минимальный уровень профессионального образования |
|---|---|---|
| Государственные и промышленные руководители высшего и среднего уровня | 7,4 | Высшее |
| Техническая и гуманитарная интеллигенция (врачи, учителя, инженеры и т. д.) | 19,1 | Высшее |
| Квалифицированные рабочие | 30,3 | Среднее |
| Служащие средней квалификации | 13,4 | Среднее |
| Неквалифицированные рабочие | 16,7 | Начальное |
| Рабочие сельского хозяйства | 4,4 | Начальное |
| Работники сферы услуг | 8,7 | Начальное |

Уровень начального профессионального образования будет востребован для неквалифицированных рабочих (16,7%), рабочих сферы сельского хозяйства (4,4%) и работников сферы обслуживания (8,7%). В сумме это составляет **29,8%** общего квалификационного состава занятого населения.

Молодёжи (выпускникам учреждений основного профессионального образования НПО+СПО+ВПО)⁸ предстоит заполнить квалификационные вакансии на рынке труда в следующей пропорции: высшее (ВПО) — 26,5%; среднее (СПО) — 43,7%; начальное (НПО) — 29,8%.

⁷ Официальные данные Росстата http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1139918584312 (15.09.2015).

⁸ Система ДПО на данном этапе в расчёт не принимается.

Посмотрим, как на данный «вызов» рынка труда (точнее, объективной необходимости воспроизводства существующей социальной структуры) отвечает система профессионального образования. По данным официальной статистики⁹, ВПО «абсорбирует» 48,4% контингента, который получает профессиональное образование. Остальная часть проходит подготовку в учреждениях среднего и начального уровня (см. табл. 2).

Таблица 2

Соотношение количества обучающихся в системе профессионального образования с квалификационными потребностями рынка труда, % от общего количества учащихся

| Уровни профессионального образования | Потребность рынка труда в выпускниках системы профессионального образования (в долях от общего числа учащихся) | Фактическое количество выпускников на 10 000 трудоспособного населения | Доля от общего числа учащихся |
|--------------------------------------|--|--|-------------------------------|
| ВПО | 26,5 | 514 (431 государственные +83 частные) | 65,0 |
| СПО | 43,7 | 177 | 34,4 |
| НПО | 29,8 | 99 | 19,2 |

Из приведённых данных следует, что совокупный запрос на специалистов начальной и средней квалификации (43,7 + 29,8) составляет 73,5% от общего числа выпускников. Однако, на практике он может быть удовлетворён (34,4 + 19,2) лишь на 53,6 %.

Ситуация с выпускниками высшей квалификации выглядит более драматичной. Доля учащихся здесь почти втрое превышает потребности рынка труда, который может принять лишь одного из четырёх выпускников вузов. Расчёты подтверждаются объективной статистикой и данными опросов: каждые трое из четырёх выпускников вузов не работают по полученной специальности или не могут

⁹ Социально-экономические показатели образования // Статистика российского образования. URL: <http://stat.edu.ru/stat/tab1.php> (13.03.2015).

по ней устроиться по причине отсутствия вакансии. Это и есть *профессиональный и экономический балласт*, или *избыточная квалификация*, на существование которых одним из первых обратил внимание Шереги. По сути, данное явление — результат неправильно израсходованных с точки зрения экономики сил, времени и средств. Для системы профессионального образования это явная дисфункция, которая не только имеет негативный экономический эффект, но может приводить к постепенной люмпенизации выпускников, профессиональные ожидания которых не оправдались. Данные различных источников показывают, что на протяжении последних 8–10 лет около 75% выпускников вузов не работают по той специальности, которую получили. Драматизм ситуации несколько ослабевает за счёт введения двухуровневой системы подготовки ВПО (бакалавриат и магистратура), прикладного бакалавриата (сближение высшего и среднего уровней образования), повышения абсорбционных возможностей контингента ВПО (увеличение продолжительности обучения), ряда других мер, предусмотренных недавними законодательными актами.

Несколько лучше обстоят дела на нижнем и среднем уровнях профессионального образования. Здесь около половины выпускников, как отмечалось выше, трудоустраиваются по своей специальности.

Стоит отметить, что внутри экономического балласта определённая часть выпускников имеет неплохую подготовку и это позволяет говорить о возможности её обучения с минимальными затратами по другим специальностям.

Это очевидный резерв системы ДПО. Так, по мнению руководителей служб подбора персонала учреждений, принявших участие в опросе (данные Шереги, 2014), качество профессиональной подготовки выпускников, приходящих после получения профессионального образования на предприятие или в учреждение по теоретическим знаниям хорошее. Однако по профессиональным и практическим навыкам уровень подготовки оказывается не выше удовлетворительного (см. табл. 3).

Показатель неудовлетворительно подготовленных в профессиональном отношении выпускников учреждений НПО, СПО и вузов по специальностям (профессиям) требует от-

дельного исследования. Однако предварительные расчёты показывают, что этот показатель особенно высок в тяжёлой промышленности, лёгкой промышленности и сфере услуг (см. табл. 4).

Таблица 3

Мнение руководителей служб подбора персонала предприятий о качестве подготовки в профессиональных образовательных учреждениях выпускников, устраивающихся на работу, %

| Мнение | Окончившие ПТУ, лицей | Окончившие техникум, колледж | Окончившие вуз |
|---|-----------------------|------------------------------|----------------|
| Качество подготовки высокое и по теории, и по практическим вопросам; после прихода на предприятие выпускники сразу начинают эффективно работать | 13,6 | 13,4 | 18,6 |
| Приходящие на предприятие выпускники подготовлены хорошо теоретически, однако практических навыков работы не имеют и чтобы работать эффективно, должны дополнительно пройти практику на предприятии | 52,2 | 63,0 | 62,2 |
| Приходящие на предприятие выпускники теоретически подготовлены слабо, а также не имеют практических навыков работы, им приходится совершенствовать свои профессиональные навыки на предприятии | 27,9 | 20,4 | 14,6 |
| Приходящие на предприятие выпускники в профессиональном отношении совсем не подготовлены, поэтому их приходится переучивать | 6,3 | 3,2 | 3,7 |
| Итого подготовлены в профессиональном отношении неудовлетворительно («профессиональный балласт» — сумма строк 3 и 4) | 34,2 | 23,7 | 18,3 |

Таблица 4

**Мнение руководителей служб подбора персонала предприятий
о качестве подготовки в вузе выпускников, устраивающихся
на работу, %**

| Мнение | Профиль | | | | |
|---|----------------------------|-----------------------------|-------------|---------------|-------------|
| | Легкая промыш- ленность | Тяжелая про- мышленность | Сфера услуг | Строительство | Учреждения |
| Качество подготовки высокое и по теории, и по практическим вопросам; после прихода на предприятие выпускники сразу начинают эффективно работать | 21,0 | 18,3 | 16,7 | 21,1 | 30,3 |
| Приходящие на предприятие выпускники подготовлены хорошо теоретически, однако практических навыков работы не имеют и чтобы работать эффективно, должны дополнительно пройти практику на предприятии | 60,6 | 60,0 | 63,9 | 66,3 | 57,6 |
| Приходящие на предприятие, учреждение выпускники теоретически подготовлены слабо, не имеют практических навыков работы, им приходится совершенствовать свои профессиональные навыки на предприятии | 13,1 | 20,0 | 12,5 | 12,7 | 9,1 |
| Приходящие на предприятие, учреждение выпускники в профессиональном отношении совсем не подготовлены, поэтому их приходится переучивать | 5,3 | 1,7 | 6,9 | 0,1 | 3,0 |
| <i>Итого подготовлены в профессиональном отношении неудовлетворительно («профессиональный балласт» сумма строк 3 и 4)</i> | <i>18,4</i> | <i>21,7</i> | <i>19,4</i> | <i>12,8</i> | <i>12,1</i> |

Таким образом, *имеются все основания считать систему ДПО одним из важнейших институциональных регуляторов ситуации на рынке труда и воспроизводимой социальной структуры общества.*

* * *

Для понимания новой роли, которую призвана сыграть реформируемая сегодня система дополнительного профессионального образования, следует принять во внимание ряд следующих обстоятельств.

Во-первых, на фоне относительно консервативной сохраняющейся многие годы системы государственных академий и институтов повышения квалификации, дополнительного образования происходит активное появление новых «игроков» — корпоративных и негосударственных учебных заведений. Они неподотчетны федеральным и региональным органам управления образованием (некоторые из них раз в пять лет они получают государственную лицензию и аккредитацию), достаточно свободны в выборе учебных программ и их содержания, активно используют современные дистанционные и компетентностные технологии. Это позволяет, с одной стороны, существенно (в два и более раза) расширить рынок образовательных услуг, а с другой — увеличить количество учащихся и, соответственно, число работников с более высокой квалификацией и компетентностью.

Во-вторых, две трети учреждений ДПО сегодня осуществляют переподготовку преимущественно трёх категорий слушателей: специалистов предприятий, граждан для получения дополнительной квалификации; граждан, желающих пройти профессиональную подготовку для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Доминирование подобного состава слушателей является естественным *следствием изменения* профессиональной структуры населения в годы реформ, когда в отечественной экономике резко увеличилась доля сферы услуг и сократился высокотехнологический сектор.

В-третьих, в формировании состава слушателей большую роль стали играть службы занятости. Это следствие относительно нового для России явления — безработицы, когда

часть населения не теряет надежды и готова обучаться новой специальности, чтобы трудоустроиться по окончании обучения, а другая — довольствуется небольшим пособием, за которое ничего не надо делать, кроме как регулярно отмечаться на учебных курсах или бирже труда.

В-четвертых, оказывается относительно высокой доля государственных служащих в составе слушателей учреждений ДПО. В определённой степени это — государственный заказ, свидетельствующий о необходимости сохранения существующей социально-профессиональной структуры общества (см. табл. 5).

Особенно важным показателем, свидетельствующим об интенсивности трансформационных процессов в экономике, является, как уже отмечалось, соотношение лиц, которые повышают квалификацию (по имеющейся специальности) и осваивают новую профессию. Существенно, что этот показатель свидетельствует об *устойчивости профессиональной структуры общества*. Согласно расчётам Шереги, в диапазоне, соответствующем стабильно развивающейся экономике, это значение должно быть порядка 4,5:1. Судя по эмпирическим данным, сейчас он составляет **1,4**. Иначе говоря, если один из четырёх или пяти специалистов переучивается на новую специальность, а остальные работают по прежней специальности, периодически повышая свою квалификацию, то это указывает на благоприятное экономическое развитие в условиях сохранения существующей социальной структуры. Данное значение индекса обосновывается тем, что даже в устойчивых экономических системах ситуация на рынке труда может изменяться, а профессиональная структура общества всегда подвержена, пусть и незначительным, изменениям.

В России *соотношение «совершенствующихся» и «переучивающихся»* оказывается почти равным и имеет значение 1,4. Это определённо свидетельствует о высокой степени неустойчивости профессиональной структуры экономически активного населения. Наблюдается массовая переподготовка (переучивание) для ряда отраслей и исход работников из сферы материального и интеллектуального производства, что следует считать весьма неблагоприятной тенденцией.

Таблица 5

Структура контингента слушателей учреждений ДПО различной ведомственной подчиненности, %

| Состав слушателей | Учреждения | | | |
|---|----------------|---------------|---------------------------|----------------------------|
| | Минобразования | Муниципальные | Ведомственные, отраслевые | Частные, негосударственные |
| Преподаватели вузов | 27,7 | 5,9 | 23,1 | 21,1 |
| Педагоги СПО | 27,7 | 5,9 | 15,4 | 26,3 |
| Педагоги НПО | 12,3 | 17,6 | ,0 | 15,8 |
| Учителя средних школ | 24,6 | 35,3 | 7,7 | 15,8 |
| Государственные служащие федерального уровня | 10,8 | 0,0 | 11,5 | 15,8 |
| Государственные служащие территориального или муниципального уровня | 27,7 | 21,2 | 28,5 | 21,1 |
| Специалисты предприятий | 61,5 | 64,7 | 92,3 | 42,1 |
| Слушатели, направленные службой занятости (в том числе безработные) | 46,2 | 41,2 | 57,7 | 10,5 |
| Лица, желающие повысить квалификацию | 66,2 | 58,8 | 61,5 | 68,4 |
| Лица, желающие освоить новую профессию | 58,5 | 41,2 | 65,4 | 47,4 |
| Выпускники вузов | 26,9 | 17,6 | 30,0 | 32,6 |
| Уволенные из рядов Вооружённых сил и члены их семей | 24,6 | 17,6 | 19,2 | 21,1 |
| Мигранты | 3,1 | 5,9 | 3,8 | 1,5 |
| Другие | 2,3 | 17,6 | 11,5 | 5,8 |

Как уже отмечалось, при сохранении существующих объемов подготовки граждан в системе ДПО, занятый в экономике российский гражданин в среднем только раз в 12 лет пройдет повышение квалификации или переподготовку на новую специальность. Данное значение представляется малым, недостаточным для современной экономики, требующей переподготовки раз в 3–5 и, по-нашему мнению,

отражает общую низкую эффективность труда в нашей стране на сегодняшний день. Переподготовкой всех видов в условиях эффективного экономического развития должны быть охвачены ежегодно не менее 15–20 млн. граждан страны. Возможно, в этом случае, значение индекса Шереги увеличилось бы и достигло характерных для стабильных экономик значений.

Эмпирическим показателем необходимости значительно расширения объемов ДПО является недавнее решение ФАНО России о формировании системы кадрового резерва для научных сотрудников, желающих повысить и расширить свои компетенции в различных аспектах научной и сопряженной с ней деятельности. Это решение обусловлено не только и не столько необходимостью подготовки новой плеяды руководящих кадров науки, сколько значительным спросом широких научных сообществ на новые компетенции — от знания иностранного языка до управления образовательными и просветительскими проектами, позволяющими вести работу в науке на современном уровне. Если уж в наиболее передовой для экономики научной сфере выявлены столь глубокие проблемы, то их проявление во всех других сферах будет не менее значительным.

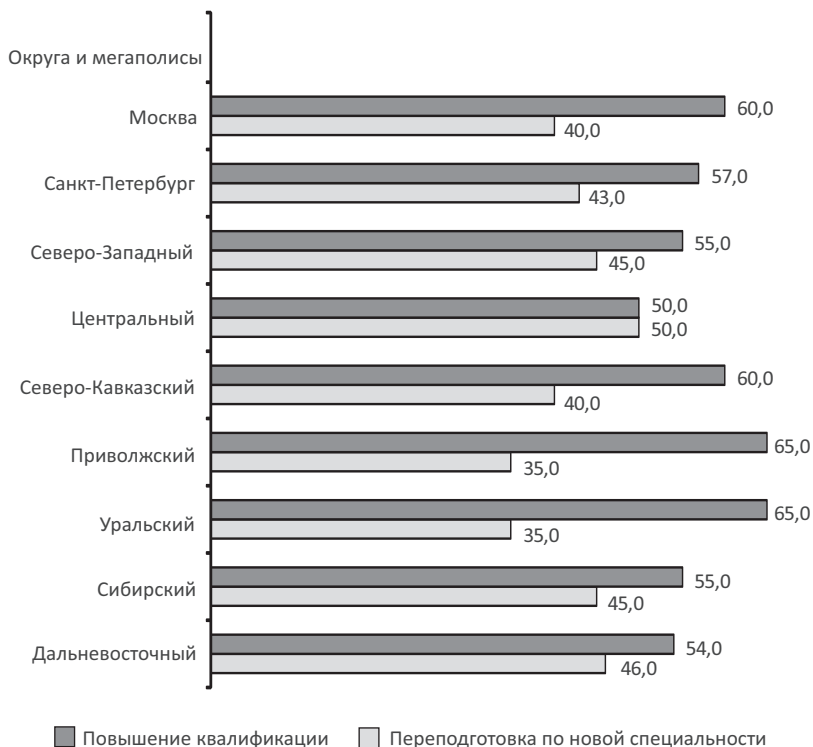
Пока же в большинстве федеральных округов наблюдается лишь небольшое превышение числа учащихся над теми, которые переучиваются. В ЦФО эти значения сравнялись, что может свидетельствовать о режиме насыщения роста экономики и наступлении стагнации (см. рис. 1).

В учреждениях разной подчинённости соотношение доли слушателей, проходящих повышение квалификации, и слушателей, проходящих профессиональную переподготовку, следующее: в государственных — 1,3, в муниципальных — 1,7, в ведомственных (отраслевых) — 2,0, в частных — 1,3. Здесь легко рассчитать среднее значение индекса Шереги, которое составляет 1,4.

По экспертным оценкам, несмотря на большую непредсказуемость в формировании состава слушателей, конъюнктура для учреждений ДПО достаточно благоприятная. Во всяком случае, на это указывает оценка руководителями учреждений ДПО тенденций, сложившихся за прошедшие два-три года. Так, прогноз роста числа «плановых» слу-

Рисунок 1

Соотношение долей слушателей, проходящих повышение квалификации или профессиональную переподготовку, в учреждениях ДПО разных федеральных округов и мегаполисов, %



шателей благоприятен почти по всем целевым группам и в равной степени по обоим основным видам деятельности ДПО (табл. 6). Шереги даёт количественную оценку этой тенденции. Для этого строится «наглядный» индекс конъюнктуры формирования контингента слушателей, имеющий следующие значения: «+1» — во всех учреждениях ДПО по данной категории слушателей ожидается только рост, «-1» — только снижение численности, «0» — не предвидится изменений.

Таблица 6

Экспертная оценка динамики роста контингента слушателей учреждений ДПО за прошедшие 2–3 года %

| Контингент слушателей | Имеется тенденция увеличения численности | Численность не меняется, оставаясь высокой | Численность не меняется, оставаясь низкой | Имеется тенденция снижения численности |
|--|--|--|---|--|
| Преподаватели вузов (+0,2) | 29,6 | 27,0 | 35,2 | 8,2 |
| Педагоги СПО (+0,2) | 36,2 | 16,5 | 36,2 | 11,1 |
| Педагоги НПО (+0,2) | 43,1 | 9,2 | 33,1 | 14,6 |
| Учителя общеобразовательных школ (+0,4) | 45,4 | 30,2 | 15,1 | 9,3 |
| Государственные служащие федерального уровня (+0,4) | 42,2 | 31,1 | 19,3 | 7,4 |
| Государственные служащие территориального или муниципального уровня (+0,4) | 50,9 | 20,6 | 22,7 | 5,8 |
| Специалисты предприятий | 61,4 | 19,3 | 12,3 | 7,0 |
| Слушатели, направленные службой занятости (в т. ч. безработные) (+0,1) | 41,1 | 12,4 | 17,9 | 28,6 |
| Выпускники вузов, получающие вторую специальность (+0,5) | 57,3 | 20,6 | 11,8 | 10,3 |
| Уволенные из рядов Вооруженных сил и члены их семей (-0,0) | 26,2 | 21,1 | 31,6 | 21,1 |
| Мигранты (-0,3) | 13,0 | 11,3 | 23,6 | 17,9 |
| Другие (+0,2) | 47,2 | 11,3 | 23,6 | 17,9 |
| Лица, желающие повысить квалификацию (+0,5) | 58,4 | 21,2 | 11,5 | 8,9 |
| Лица, желающие освоить новую специальность (+0,6) | 56,4 | 26,6 | 11,7 | 5,3 |

Итак, в целом ожидаемый прирост численности контингента ДПО примерно равный (в соотношении 1,2:1) для повышающих квалификацию и переучивающихся на новую специальность.

Согласно средним значениям индекса (в скобках в первом столбце таблицы), *устойчивый рост* численности сегодня характерен для следующих категорий слушателей:

1) специалисты предприятий; 2) выпускники вузов, получающие вторую специальность; 3) государственные служащие территориальных или муниципальных учреждений; 4) учителя общеобразовательных учебных учреждений; 5) государственные служащие федерального уровня.

У ряда групп слушателей тенденция роста численности к *«умеренная»*. К ним относятся: 1) преподаватели вузов; 2) педагоги средних профессиональных учебных заведений; 3) педагоги начальных профессиональных учебных учреждений; 4) «прочие» категории специальностей; 5) лица, направляемые службами занятости.

По двум группам слушателей наметилось *снижение численности*: это уволенные из рядов Вооружённых сил и члены их семей (что связано с передачей части функции ДПО ведомственным учебным заведениям Минобороны) и мигранты.

Таким образом, прогнозируемый рост численности слушателей системы ДПО по основным рассматриваемым группам свидетельствует в основном о сохранении неблагоприятной ситуации в структуре профессиональной активности взрослого населения. Индекс Шереги (соотношение лиц, желающих освоить новую специальность, и лиц, намеренных повысить квалификацию по уже имеющейся профессии) на основании экспертных оценок по основным видам ДПО ожидается равным 1,2 (на основании соотношения коэффициентов роста численности +0,6 и +0,5) против нынешнего значения 1,4. Это означает дальнейшее «ухудшение» соотношения численности продолжающих обучение и переучивающихся и, как следствие, сохранение или даже усиление диспропорций социально-профессиональной структуры российского общества. Всё это с большой вероятностью создаёт дополнительные причины стагнации экономики, а в социальной сфере порождает опасные напряжения и рост межпоколенческой конфликтности.

* * *

Каковы возможные перспективы и ограничения в использовании Индекса Шереги ?

Во-первых, данный показатель характеризует динамические процессы, происходящие не только в сфере образования взрослых, но и косвенно в экономике страны в целом. Если принять во внимание, что *система ДПО постепенно становится одним из важнейших институциональных регуляторов ситуации на рынке труда и воспроизводимой социальной структуры общества*, то соотношение численности и состава получающих новое образование по сравнению с теми, кто повышает квалификацию (в пределах уже имеющейся специальности) становится важным макроэкономическим показателем.

Данный показатель непосредственно связан с такими важными социально-экономическими процессами, как:

- начало технологического перехода, появление новых специальностей, сворачивание старых производств;
- наступление экономического кризиса, роспуск и переориентация компаний на новые производства;
- оценка эффективности отдельных отраслей экономики, степень сырьевой зависимости, размеры рынка труда и наличие вакансий на нем;
- уровень и востребованность результатов деятельности существующей системы профессионального образования всех уровней.

На основании этого следует ожидать применение методов многомерного и многофакторного анализа при дальнейшей разработке *индекса Шереги*.

Во-вторых, в настоящей статье мы применяли Индекс к данным государственной статистики, которая, очевидно, не охватывает корпоративные и негосударственные частные учреждения ДПО. Между тем численность обучающихся в этом секторе экономики сопоставима с государственным (бюджетным). Корпоративные университеты (по сути это и есть учреждения ДПО) ориентированы в основном на повышение квалификации в рамках имеющейся специальности, а переподготовка на новую специальность — это либо забота государства, либо выбор самого взрослого учащегося, который в состоянии оплатить свою учебу. Действительно,

государство не определилось в таких вопросах, как — где начинаются и кончаются его обязательства в отношении ДПО и как соотносятся общественное и частное благо в образовании.

Наконец, около двух третей вузов в рамках ДПО реализуют на коммерческой основе программы профпереподготовки, что не отражается в статотчетности по причине внебюджетного финансирования. Расчеты показывают, что в 2014 году около 1,5 млн. студентов высших учебных заведений, обучаясь в «свободное от основной учебы» время, получили дипломы о втором высшем образовании и около 700 тыс. человек — свидетельства о прохождении профессиональной подготовки, т.е. по сути, новую специальность.

К этому следует добавить следующий правовой казус. Дело в том, что используемые в современной литературе термины «профессиональная подготовка», «переподготовка» (по новой специальности), «профессиональное образование» (как уровень — ценз, подтверждаемый дипломом) определены недостаточно четко. Так, в законе «Об образовании» РФ «подготовка» отнесена к неформальному образованию, которое может быть получено «в порядке индивидуальной подготовки у специалистов, обладающих соответствующей квалификацией, при этом профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося» (ст. 21, пп 1,3).

Приведенные данные наводят на размышления о статусе дополнительного образования. Есть мнение, что специфика ДПО заключается в его неразборчивости, «всеядности», его ориентации «на аутсайдеров» — лиц, пострадавших в профессиональном отношении от экономических перемен. При таком подходе дополнительное образование исправляет ошибки и недочёты, которые допустили при подготовке кадров другие предыдущие ступени профессионального образования.

Однако такой подход в современной ситуации представляется устаревающим. Если исходить из принципа непрерывности образования, то ДПО становится основным инструментом, с помощью которого выравниваются шансы учащихся, повышается доступность и качество профессионального образования. Главное то, что в результате воспроиз-

водится и трансформируется социально-профессиональная структура трудоспособной части населения, а значит и всего российского общества. В силу того, что ДПО доступно для всех без исключения возрастных и профессиональных групп общества, оно обладает исключительно высоким модернизационным потенциалом. При этом предложенный Ф. Шереги показатель становится одним из эффективных средств количественного анализа происходящих в обществе социально-экономических процессов.

ОБРАЗОВАНИЕ И ТРУДОУСТРОЙСТВО: ВОЗМОЖНОСТИ И РЕАЛЬНОСТЬ¹

Вступление на путь перехода от экспортно-сырьевой к инновационной модели развития, возросшая динамика социально-экономических процессов вносят огромные изменения в условия жизни россиян, вынуждая их оперативно реагировать на новые вызовы, вносить существенные коррективы в жизненные планы, менять привычные стратегии и осваивать более эффективные способы адаптации к происходящим переменам. Одной из наиболее заметных особенностей современной жизни стало стремление людей к поиску работы, обеспечивающей достойную жизнь, и трудоустройству в случае потери рабочего места.

Опираясь на данные Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (RLMS-HSE)², попытаемся уточнить и проанализировать некоторые проблемы, раскрывающие влияние образования на решения граждан о выходе на рынок труда, прекращении работы и последующем трудоустройстве.

Как известно, важнейшим адаптационным ресурсом было и остается образование. Его значимость определяется тем, что на основе образования формируется весь ресурсный потенциал человека. Исследования показывают, что в российских условиях образование оказывает очень сильное влияние на все ключевые индикаторы рынка труда — экономическую активность, занятость, безработицу³. В част-

¹ Автор: Полина Михайловна Козырева, первый заместитель директора Института социологии РАН, директор Центра лонгитюдных обследований НИУ ВШЭ, д.с.н.

² Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (RLMS-HSE) проводится Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» и ЗАО «Демоскоп» при участии Центра народонаселения Университета Северной Каролины в Чапел Хилле и Института социологии РАН (сайты обследования RLMS-HSE: <http://www.hse.ru/org/hse/rlms>, <http://www.cpc.unc.edu/projects/rlms>).

³ Российский работник: образование, профессия, квалификация / Под ред. В.Е. Гимпельсона, Р.И. Капелюшниковой. М.: ВШЭ, 2011, стр. 59–67.

ности, более высокое и более качественное образование «окупается» в виде укрепления профессионального статуса и возросшей стабильности занятости, помогает быстрее найти интересную и высокооплачиваемую работу, трудоустроиться и удержаться на рабочем месте. Уровень безработицы среди высокообразованных граждан ниже, чем среди малообразованных, которые постоянно находятся в группе риска и в кризисных условиях первыми сталкиваются с угрозой потери работы. Профессиональное образование обогащает человеческий капитал, помогающий получить и удержать необходимую работу, а также формирует такие трудовые ценности, которые генерируют трудовую активность, готовность преодолевать адаптационные сложности на новом рабочем месте, трудится добросовестно, качественно и продуктивно.

Существуют веские основания утверждать, что в современном «обществе знания» не обладающий определенным уровнем образования индивид не только оказывается в невыгодном положении на рынке труда, но и маргинализуется в социальном плане⁴. Образование, являясь мощным фактором, формирующим неравенство в доступе к хорошим рабочим местам, которое входит в число наиболее болезненных для россиян типов социальных неравенств⁵, во многом определяет принадлежность к той или иной страте, а представители разных страт, в свою очередь, заметно различаются отношением к качеству своего человеческого капитала и возможностями к его поддержанию, укреплению и наращиванию⁶.

Все это обусловило быстрый и существенный рост спроса на качественное профессиональное образование в период

⁴ Осипов Г.В., Климовицкий С.В. Индикаторы науки и технологии: история. Методология, стандарты измерения / Научный совет по Программе фундаментальных исследований Президиума Российской Академии наук «Экономика и социология науки и образования». М.: ЦСПиМ, 2014, стр. 15.

⁵ Тюрина И.О. О бедных на рынке труда // Бедность и бедные в современной России / Под ред. М.К. Горшкова и Н.Е. Тихоновой. М.: Весь Мир, 2014, стр. 89–104.

⁶ Тихонова Н.Е. Социальная структура России: теории и реальность / Н.Е. Тихонова. М.: Новый хронограф: Ин-т социологии РАН, 2014, стр. 147–161.

перехода к рыночной экономике. В результате по доле высокообразованных работников Россия превратилась в одного из мировых лидеров. Но при таком стремительном росте в условиях масштабных структурных изменений в экономике не удалось избежать серьезных издержек, оказывающих значительное влияние на процессы в сфере занятости и трудоустройства. Одной из них является заметное превышение предложения над потребностями экономики в квалифицированной рабочей силе. Согласно данным RLMS-HSE, только 24,3% занятых в экономике уверены, что для выполнения их нынешней работы требуется высшее образование (включая послевузовское) и лишь 17,3% полагают, что им достаточно знаний, которые дает техникум. Следовательно, около 60% работников, до трети которых имеют высшее и среднее профессиональное образование, выполняют работу, которая не требует высокой квалификации. Почти четверть опрошенных работников (23,6%) уверены, что их работа настолько проста или примитивна, что вообще не требует профессионального образования.

С другой стороны, 26,5% занятых считают уровень своего образования выше требований, которые предъявляет их нынешняя профессиональная деятельность. Больше всего таких работников среди граждан с высшим и средним профессиональным образованием (соответственно 31,7% и 32,3%). В этом уверены также 23,3% опрошенных работников с начальным профессиональным образованием и даже 19,7% — со средним общим. Подобные ситуации, когда полученное образование оказывается избыточным по отношению к выполняемой работе, оцениваются как переинвестирование в человеческий капитал. Кроме того, примерно каждый пятый занятый (19,8%) считает, что его профессиональные знания и опыт используются на основной работе незначительно, неэффективно или совсем не используются. Недовольство по этому поводу чаще других выражают работники молодого и пожилого возраста.

Наконец, 44,8% занятых работают совсем по другой специальности и 19,5% — по близкой к той специальности, которую получили в учебном учреждении. Среди респондентов с высшим образованием доля лиц, работающих совершенно по другой специальности, достигает 32,5%,

а среди работников со средним профессиональным образованием — 47,7%. Во многом это связано с тем, что профессиональное образование ориентировано на удовлетворение социальной потребности в образовании, но не потребностей нынешнего рынка труда. На протяжении последних лет выпускники общеобразовательных учреждений стремятся стать финансистами, экономистами, юристами, управленцами, а работодатели чаще ищут квалифицированных инженеров, техников и рабочих, хорошо подготовленных специалистов в сфере транспорта и продаж. Немаловажное значение имеет и то, что за годы реформ сложились разные «модели занятости россиян в целом и жителей разных типов населенных пунктов» как следствие особенностей протекания трансформационных процессов⁷. Все это приводит к тому, что огромное количество выпускников вузов, как, впрочем, и других учреждений профессионального образования, годами не могут устроиться на работу по полученной специальности. Незакрепленные на практике знания и первичные профессиональные навыки и умения у таких работников быстро ослабевают или утрачиваются. Если у людей среднего возраста, не имеющих возможности трудоустроиться по своей специальности, частичная профессиональная декавалификация, по оценкам экономистов, наступает примерно через три года, то у молодых людей этот показатель приближается к одному году⁸.

Обращает на себя внимание и тот примечательный факт, что никогда не работали по приобретенной специальности каждый пятый выпускник вуза и каждый третий выпускник ссуза. Среди молодых людей в возрасте от 20 до 30 лет, когда чаще всего происходит вступление молодого человека на рынок труда, формируются механизмы первичной адаптации юношей и девушек к рынку труда, закладываются

⁷ Тихонова Н.Е. Социально-экономическое положение населения страны и его динамика // Российское общество и вызовы времени. Книга первая / М.К. Горшков [и др.]; Под ред. М.К. Горшкова, В.В. Петухова. Институт социологии РАН. М.: Весь Мир, 2015, стр. 44–52.

⁸ Резник Г.А. Социально-экономическая устойчивость молодежи в условиях рынка // Европейские социальные модели: подходят ли они для России: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза, 2005, стр. 151.

основы их профессиональных качеств, доля таких работников достигает 42%. Основную причину этого специалисты усматривают в низком потенциале вакантных рабочих мест, предлагаемых молодым специалистам⁹.

Рассуждая о широком охвате населения третичным образованием, в особенности высшим, нельзя забывать и о том, что рост данного показателя не обеспечен соответствующим качеством образования¹⁰. Это обуславливает значительный дефицит высококвалифицированных специалистов, определяемых не по формальным признакам, а действительно обладающих необходимым объемом знаний, навыков и умений, по ряду специальностей, растущая потребность в которых нередко удовлетворяется за счет приглашения иностранцев. Поскольку ценность массового профессионального образования становится все более сомнительной, работники интуитивно начинают отдавать предпочтение либо специфическому человеческому капиталу (обучение в процессе профессиональной деятельности на конкретном предприятии), либо накоплению других видов нематериальных ресурсов (социальный, властный и т.д.), либо простому росту потребления вместо инвестиций в свой человеческий капитал¹¹.

Высокий уровень потребности в высококвалифицированных кадрах ощущается главным образом в бизнесе, на современных высокотехнологичных предприятиях, которых в стране не так уж и много. Руководство таких предприятий и организаций, следуя современным тенденциям, постоянно повышают требования к уровню подготовки поступающих на работу специалистов. Многие из них требуют даже от молодых людей, только вступающих на рынок труда,

⁹ Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСПиМ, 2014, стр. 135–136.

¹⁰ Константиновский Д.Л. Качественное образование: ресурс и его использование // Россия реформирующаяся. Вып. 11. : Ежегодник / Отв. ред. М.К. Горшков. М.: Новый хронограф, 2012, стр. 211.

¹¹ Ключарев Г.А., Диденко Д.В., Латов Ю.В., Латова Н.В. Непрерывное образование — стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / Под общ. ред. Ю.В. Латова. М.: ЦСПиМ, 2014, стр. 86.

широкого спектра знаний и умений как в сфере своей профессиональной деятельности, так и в какой-то конкретной области, прочных навыков работы на компьютере, уверенного знания одного или нескольких иностранных языков и т.п. Но основную долю наиболее крупного производственного сектора, потребляющего наибольшую часть трудовых ресурсов, составляют все же предприятия с изношенным оборудованием, использующие устаревшие технологии. Одной из характерных особенностей этого сегмента остается недоиспользование или неэффективное использование потенциала квалифицированной рабочей силы.

Специалисты, особенно высокообразованные, обладающие высоким уровнем профессиональной квалификации и большим опытом работы, но берущиеся за работу, не соответствующую уровню их профессиональной подготовки, интересам, склонностям и способностям, становятся источником постоянной социальной напряженности и потенциальными кандидатами на увольнение. Таким людям сложнее добиться профессионального признания, реализовать свои способности и сделать успешную карьеру на непривлекательной, нежеланной работе. Они чаще других недовольны тем, как складывается их жизнь, испытывают психологический дискомфорт, воспринимая свою нынешнюю трудовую деятельность как скучное и монотонное занятие, не удовлетворены своей работой в целом и отдельными ее сторонами: условиями труда, оплатой, социальными гарантиями и льготами, возможностями профессионального развития.

Дальнейший анализ показал, что образование относится к важным факторам, определяющим причины прекращения работы, будь то завершение трудовой деятельности или увольнение, связанное со сменой работы. Об этом, в частности, позволяют судить приведенные в таблице 1 данные относительно мотивов увольнения респондентов, не имеющих работы на момент опроса в 2006 году и 2014 году, которые ушли с последней работы, перестали работать соответственно в 2004–2006 годах и в 2012–2014 годах.

Анализ изложенных данных показывает, что, если абстрагироваться от таких значимых, но очевидных причин прекращения трудовой деятельности, как уход на пенсию, ухудшение состояния здоровья и сложные семейные обстоя-

тельства, то наиболее весомым мотивом увольнения оказывается неудовлетворенность размером заработной платы. Но его значимость за последние годы заметно снизилась, что особенно хорошо заметно, даже с учетом некоторых изменений в методике опросов, в группах респондентов с начальным профессиональным и средним профессиональным образованием. Наиболее вероятным объяснением такого снижения является двукратный рост доли работников, в большей или меньшей степени удовлетворенных оплатой труда, с 20,4% в 2004 году до 39,5% в 2014 году. В результате указанного роста доля работников, довольных своими заработками впервые превысила долю тех, кто не удовлетворен оплатой труда. Хорошо заметно и то, что среди респондентов с низким уровнем образования работники, которых не устраивает заработная плата, встречаются гораздо чаще, чем среди лиц с высшим образованием. Так, в 2014 году среди работников с начальным и основным общим образованием доля лиц, не удовлетворенных оплатой своего труда, составила 46,1%, тогда как среди лиц с высшим образованием — только 30,8%. И в то же время последние реже попадают под сокращение или остаются без работы в связи с закрытием или перепрофилированием предприятия.

Существенной причиной увольнения работников является также неудовлетворенность условиями труда, которая за последние годы стала более весомой, чем десять лет назад. Эти изменения происходили на фоне роста удовлетворенности работников условиями своего труда. Так, за 2004–2014 годы доля респондентов, которых устраивают условия работы, увеличилась с 42,1% до 66%, тогда как доля тех, кто недоволен ими сократилась с 35,7% до 12,2%, т.е. почти в три раза. Удовлетворенность условиями труда растет по мере повышения уровня образования работников: с 55,4% среди респондентов с начальным и основным общим образованием до 75,5% среди лиц с высшим образованием. В то же время доля лиц, которых не устраивают условия труда на своем рабочем месте, сократилась вдвое — с 17,4% до 8,5%.

Нередко негативные оценки являются следствием технико-технологической запущенности производственной среды, значительных отклонений от норм по санитарно-

Таблица 1
Причины прекращения работы на последнем рабочем месте, 2004—2006 годах и 2012—2014 годах, %

| Причины прекращения работы | Имеют сегодня образование (по годам) | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|-----------|---------------|-----------|----------------------------|-----------|--------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | Начальное и основное общее | | Среднее общее | | Начальное профессиональное | | Среднее профессиональное | | Высшее | |
| | 2004–2006 | 2012–2014 | 2004–2006 | 2012–2014 | 2004–2006 | 2012–2014 | 2004–2006 | 2012–2014 | 2004–2006 | 2012–2014 |
| Пошли учиться | 23,1 | 8,8 | 25,4 | 13,0 | 2,4 | 0,5 | 1,9 | 0,0 | 1,5 | 0,0 |
| Ушли на пенсию | 11,3 | 8,8 | 10,5 | 12,7 | 12,2 | 14,2 | 21,4 | 19,0 | 16,3 | 17,5 |
| Сократили должность или закрыли предприятие | 7,2 | 7,5 | 11,0 | 10,1 | 13,4 | 16,9 | 14,9 | 12,5 | 11,8 | 14,5 |
| Закончился контракт | 4,5 | 5,0 | 5,7 | 5,8 | 4,3 | 4,1 | 3,9 | 2,6 | 5,8 | 2,5 |
| Уволили по каким-либо другим причинам | * | 5,0 | * | 5,8 | * | 5,5 | * | 1,3 | * | 2,0 |
| Не устраивала зарплата | 15,4 | 16,3 | 11,2 | 8,0 | 25,0 | 12,3 | 14,3 | 6,9 | 10,4 | 7,0 |
| Не устраивали условия труда | 5,9 | 2,5 | 6,2 | 7,6 | 4,9 | 7,8 | 7,8 | 10,3 | 4,5 | 5,5 |
| Не сложились взаимоотношения с руководством, коллегами | 6,8 | 10,0 | 2,4 | 2,2 | 11,6 | 4,6 | 7,1 | 4,3 | 2,9 | 4,0 |
| Переехали на другое место жительства | 0,4 | 5,0 | 1,4 | 0,7 | 2,4 | 0,9 | 1,9 | 2,6 | 2,2 | 0,5 |
| По состоянию здоровья | 13,1 | 15,0 | 10,1 | 13,0 | 10,3 | 16,9 | 14,9 | 19,0 | 17,0 | 17,5 |
| По семейным обстоятельствам | 2,3 | 7,5 | 5,7 | 9,1 | 6,7 | 6,4 | 7,8 | 8,2 | 14,1 | 13,0 |
| Призвали на военную службу | * | 1,3 | * | 0,0 | * | 0,5 | * | 0,4 | * | 0,5 |
| Имели возможность перестать работать | 2,3 | 0,0 | 1,4 | 3,6 | 0,6 | 2,3 | 1,3 | 6,5 | 5,9 | 5,5 |
| Ликвидировали собственное дело | * | 0,0 | * | 1,1 | * | 0,0 | * | 0,9 | * | 0,5 |
| По другой причине | 7,7 | 7,3 | 9,0 | 7,3 | 6,2 | 7,1 | 2,8 | 5,5 | 7,6 | 9,5 |

* Вопрос не задавался

гигиеническим и психофизиологическим элементам условий труда, низкого уровня социально-бытовых условий на производстве. Очень часто инициирует принятие решения об увольнении несоблюдение работодателем Трудового кодекса, особенно не предусмотренные контрактом сверхурочные работы, которые лишают работника полноценного отдыха и отрицательно сказываются на его здоровье. Работников не устраивают также проблемы, постоянно возникающие в кризисных условиях, среди которых использование на предприятиях режима неполного рабочего дня, предоставление неоплачиваемых отпусков, задержки заработной платы, игнорирование предусмотренных законами социальных льгот и гарантий.

Многих работников, особенно молодых специалистов с начальным и основным общим образованием, вынуждают уволиться напряженные или конфликтные взаимоотношения с руководством предприятия или коллегами. Эта причина наиболее характерна для В когортах работников с начальным профессиональным, средним профессиональным и высшим образованием весомость этой причины сегодня примерно одинакова. При уменьшении ее значимости среди респондентов широкого образовательного диапазона некоторое повышение весомости выявлено только в группе лиц с самым низким и самым высоким уровнем образования. В то же время специалисты с высоким уровнем образования чаще увольняются в связи с переменой места жительства, что свидетельствует о присутствии им более высокого уровне мобильности, которая проявляется в готовности и способности учиться, повышать квалификацию, перенимать новое, сменить в случае необходимости профессию или специальность, род деятельности, место работы и даже место жительства и привычный образ жизни. Однако в последнее время значимость данной причины среди работников с высшим образованием снизилась.

Образовательные планы стали важным мотивом снижения уровня занятости молодых людей. Этот вывод хорошо иллюстрирует резкое сокращение доли лиц, которые прекратили работу для того, чтобы продолжить обучение, в когортах респондентов со средним и незаконченным высшим образованием. Как показывают исследования, за последние

годы сложилась новая модель образовательного поведения и трудовой занятости молодежи. Если в середине 1990-х годов работали около четверти молодых людей в возрасте до 20 лет, то сегодня лишь десятая их часть. Среди молодых людей в возрасте от 20 до 25 лет тогда имели занятость почти три четверти, в настоящее время — не более половины. Прежний уровень занятости сохранился только в самой старшей молодежной когорте (от 25 до 30 лет). Стремление получить полное среднее и высшее профессиональное образование отодвигает на более поздний возраст получение рабочего места с постоянной и полной занятостью. В то же время более широкое распространение получили выход на рынок и обретение первого трудового опыта еще во время учебы, раньше по возрасту, чем это было в прежние годы¹².

Другими причинами прекращения работы по желанию работника являются различные обстоятельства, в том числе неудовлетворенность возможностями профессионального роста и повышения квалификации, полноценного применения знаний и способностей, отсутствие условий для инновационной деятельности, потеря интереса к работе, физическая и психологическая усталость, стремление к переменам, встречные предложения с более высокой зарплатой, привлекательным пакетом социальных гарантий и льгот или новыми интересными проектами и др. Специалистов, особенно обладающих высоким уровнем образования и профессиональной квалификации, не устраивает, когда владельцы или руководители предприятий, выстраивая свои управленческие стратегии, исходят из представления о работнике лишь как об одном из многих производственных факторов. Среди не упоминавшихся причин увольнений по инициативе администрации предприятия или организации лидируют нарушения трудовой дисциплины, игнорирование внутренних правил предприятия или компании, нецелевое использование рабочего времени и высокий уровень конфликтности работника.

¹² Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Хохлушкина Ф.А. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998—2008 годы. М.: ЦСПиМ, 2011, стр. 14–41.

Недовольство своей работой в целом и отдельными ее сторонами не всегда ведут к увольнению. Так, среди респондентов полностью неудовлетворенных своей трудовой деятельностью только две трети демонстрируют намерение сменить работу. Большинство остальных «недовольных» не заявляют о таком намерении только потому, что не видят реальных путей для его осуществления в силу отсутствия поблизости другой подходящей работы, сложных семейных обстоятельств и некоторых других причин. Многие из них в той или иной степени приспособились к существующей организации труда, смирились с присущими ей недостатками и оценивают ее состояние как неудовлетворительное, но терпимое. Оказавшись в сложной ситуации, такие работники не претендуют на многое и не выдвигают требований к руководству предприятия. Кроме того, необходимо учитывать, что характер соответствия между вербально выраженной удовлетворенностью или неудовлетворенностью и фактическим поведением, реальными действиями зависит от ряда других важных условий, в том числе от типичных для профессионально-квалификационных групп ценностей и образцов поведения. Недовольство одними сторонами работы может частично компенсироваться удовлетворенностью другими ее сторонами.

Решение о прекращении работы после достижения пенсионного возраста работник принимает обычно самостоятельно, без внешнего давления со стороны администрации предприятия или организации. В 2012–2014 годах доля лиц, которые были вынуждены уволиться после выхода на пенсию по инициативе руководства предприятия или организации, составляла от 0,5% среди пожилых работников с начальным профессиональным образованием до 2,5% среди пожилых работников с высшим образованием.

На протяжении всех лет мониторинга до четверти и более респондентов выражали твердое желание найти более подходящую, в том числе новую, работу. В 2014 году их удельный вес среди всех опрошенных составил 17,3%. При этом среди тех, кто работал, находились в оплачиваемом или неоплачиваемом отпуске, включая декретный отпуск и отпуск по уходу за ребенком до 3-х лет, данный показатель был несколько ниже — 16,4%. К значимым тенденциям,

характеризующим рост адаптационных возможностей россиян, относится повышение активности граждан в поиске работы. Если в 1990-х годах поиском работы активно занимался каждый седьмой-восьмой из числа желающих найти работу, то начиная с 2002 года — примерно каждый четвертый-третий. В 2014 году их доля составила около 29%. Наибольшую активность и настойчивость в поиске работы демонстрировали выпускники вузов и специалисты с высшим образованием молодого и среднего возраста.

Возможность трудоустройства наряду с коммунальными сложностями и низким качеством медицины входит в тройку проблем, которые в наибольшей степени волнуют россиян. Как отмечают специалисты Экспертного совета при правительстве РФ, эти зоны общественного беспокойства полностью совпадают со сферами, в которых не действует или сильно ограничена конкуренция¹³. В случае с трудоустройством это во многом обусловлено низкой профессиональной мобильностью россиян, в основе которой лежит неготовность, а в ряде ситуаций и невозможность или крайняя сложность при необходимости переменить профессию или специальность, место работы, место жительства и т.д. В условиях сохраняющейся неопределенности как перспектив социально-экономического развития страны, так и личного, семейного будущего массовые настроения в значительной степени ориентированы на стабильность, что находит выражение в стремлении многих россиян сохранить, не растерять приобретенное и накопленное. Отсюда вытекают и причины, объясняющие не ослабевающие установки граждан на государственные гарантии и стабильный заработок, которые ограничивают развитие активности, нацеленность на перемены, мешают расширению сферы достижительного поведения, освоению всего того нового, что может сделать жизнь более благополучной и счастливой.

За время радикальных реформ произошли существенные перемены в структуре способов поиска работы и поступления на работу, отражающие не только главные тенденции изменения социально-экономической ситуации и сдвиги

¹³ Шавлохова М. Дмитрию Медведеву рассказали о пользе конкуренции // Независимая газета. 2014. 25 июня.

в массовом сознании россиян, но и рост уровня образования населения. Рынок труда кардинально изменил экономическую и социальную приоритетность секторов и отраслей экономики, предприятий и организаций, профессий и специальностей. Быстро распространяются различные формы нестандартной занятости — рабочие места с непостоянной, временной, неполной занятостью, сверхзанятостью, самозанятостью и др. Растет рынок фриланс-услуг, вовлекающий все новых участников как со стороны исполнителей, предлагающих свои услуги, так и со стороны потребителей услуг, причем, стремление к экономии в кризисных условиях увеличивает число удаленных сотрудников. В соответствии с новыми профессиональными ориентациями, образовательными траекториями россиян и тенденциями развития информационной среды поменялись и модели трудоустройства.

Из таблицы 2 следует, что сегодня ведущее место среди способов поиска работы принадлежит обращению за помощью к друзьям, товарищам и знакомым (81,7%). Наиболее распространенным данный способ оставался на протяжении всех лет нашего мониторинга, но со второй половины 1990-х годов его значимость существенно повысилась. Сбор информации через друзей и знакомых является ведущим инструментом поиска на рынке труда в большинстве стран мира. Однако в России его доминирование на протяжении многих лет проявляется особенно наглядно. Экономисты очень часто объясняют это сохраняющейся информационной непрозрачностью процесса поиска работы на российском рынке труда, когда значительные потоки информации как о вакантных рабочих местах, так и о рабочей силе циркулируют по неформальным сетям, вовлекая в обмен информацией всех участников рынка¹⁴.

Следующую позицию в постоянно меняющейся структуре способов поиска работы занимает помощь родственников (50,5%). Бросается в глаза снижение популярности такого способа поиска рабочего места, как обращения непосредственно на предприятия, в организации, которое было осо-

¹⁴ Обзор занятости в России. Выпуск 1 (1991–2000 гг.). М.: ТЕИС, 2002, стр. 126.

Таблица 2

Распространенность способов поиска работы, 1994—2014 годы, % *

| Обращались в поисках работы: | Год | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--|
| | 1994 | 1996 | 1998 | 2000 | 2002 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 | 2012 | 2014 | |
| в государственные службы занятости | 38,2 | 45,2 | 35,1 | 26,0 | 30,5 | 31,0 | 24,4 | 20,4 | 27,7 | 19,8 | 20,0 | |
| в негосударственные службы занятости | 13,1 | 12,0 | 15,6 | 15,9 | 16,7 | 13,1 | 13,4 | 10,1 | 9,2 | 9,7 | 8,1 | |
| к друзьям, знакомым | 60,5 | 66,3 | 75,6 | 76,5 | 78,8 | 76,0 | 82,9 | 78,2 | 81,9 | 80,6 | 81,7 | |
| к родственникам | 29,5 | 41,5 | 40,6 | 42,7 | 37,3 | 36,5 | 42,1 | 39,4 | 50,0 | 46,2 | 50,5 | |
| непосредственно на предприятия | 45,0 | 47,3 | 47,8 | 52,0 | 48,9 | 48,3 | 50,5 | 47,7 | 47,2 | 45,8 | 39,7 | |
| к рекламным объявлениям | 29,6 | 34,8 | 41,5 | 41,0 | 44,2 | 40,9 | 51,8 | 44,2 | 40,1 | 38,4 | 37,9 | |
| к рекламным объявлениям в Интернете | — | — | — | — | — | — | 13,1 | 19,6 | 32,9 | 45,6 | 48,8 | |

* Доля обращающихся к способам поиска работы оценивается относительно всех лиц, обратившихся куда-нибудь или к кому-нибудь в поисках работы в течение последних 30 дней.

бенно существенным в самые последние годы. С 2012 года по 2014 год доля лиц, выбравших этот способ, уменьшилась с 45,8% до 39,7%, т.е. более чем на 6 процентных пунктов.

Отдельного внимания заслуживает стремительный рост популярности Интернета как наиболее современного и надежного и эффективного метода поиска работы (с 13,1% в 2006 г. до 48,8% в 2014 г.). Благодаря наличию развитой информационно-телекоммуникационной инфраструктуры и широкому применению компьютерной техники поиск работы в сети Интернет особенно популярен в крупных городах. Рост происходит на фоне медленного снижения значимости обращений к традиционным рекламным объявлениям (соответственно с 51,8% до 37,9%). Речь идет о рекламных объявлениях, которые размещаются в специализированных печатных изданиях, содержащих информацию от работодателей, кадровых агентств, и информационных сообщениях в других средствах массовой информации. И, наконец, к наименее распространенным приемам поиска работы относятся обращения за содействием в трудоустройстве в государственные и негосударственные службы занятости, агентства (бюро) по трудоустройству (соответственно 20% и 8,1%), значимость которых за последние годы снизилась более чем вдвое. Главными причинами падения являются повышение эффективности других способов поиска работы и рост недоверия к службам занятости.

Данные, изложенные в таблице 3, показывают, что обращение к друзьям и знакомым в качестве способа поиска рабочего места полностью доминирует во всех группах, дифференцированных по уровню образования. Его значимость выросла у лиц со средним общим образованием и снизилась у респондентов со средним профессиональным и высшим образованием. Анализ свидетельствует также о росте популярности обращений к родственникам и снижении значимости обращений непосредственно на предприятия или в организации с целью поиска работы независимо от уровня образования респондентов. Исключение составляют только респонденты с начальным профессиональным образованием, которые для решения проблемы трудоустройства стали чаще посещать предприятия и организации. В настоящее

Таблица 3

Зависимость выбора способов поиска работы от уровня образования, 2006—2014 годы, в % *

| Обращались в поисках работы: | Имеют образование (по годам) | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------|------|---------------|------|----------------------------|------|--------------------------|------|--------|------|--|--|
| | Начальное и основное общее | | Среднее общее | | Начальное профессиональное | | Среднее профессиональное | | Высшее | | | |
| | 2006 | 2014 | 2006 | 2014 | 2006 | 2014 | 2006 | 2014 | 2006 | 2014 | | |
| в государственные службы занятости | 24,3 | 11,4 | 18,3 | 19,3 | 21,7 | 28,7 | 28,8 | 18,3 | 30,7 | 15,4 | | |
| в негосударственные службы занятости | 8,5 | 8,6 | 12,5 | 7,1 | 10,9 | 8,2 | 13,6 | 4,6 | 18,6 | 12,2 | | |
| к друзьям, знакомым | 78,0 | 77,1 | 80,8 | 83,6 | 84,5 | 84,4 | 87,9 | 79,8 | 82,1 | 79,7 | | |
| к родственникам | 37,8 | 40,0 | 46,2 | 55,7 | 41,9 | 53,3 | 44,7 | 50,5 | 37,9 | 44,7 | | |
| непосредственно на предприятия | 59,8 | 48,6 | 51,0 | 32,1 | 46,5 | 50,0 | 42,4 | 36,7 | 56,4 | 39,0 | | |
| к рекламным объявлениям | 42,7 | 34,3 | 59,6 | 25,7 | 44,2 | 43,3 | 47,7 | 39,8 | 57,9 | 46,3 | | |
| к рекламным объявлениям в Интернете | 3,6 | 34,3 | 12,5 | 35,7 | 5,4 | 38,5 | 8,3 | 54,1 | 27,9 | 73,2 | | |

* Доля обращающихся к способам поиска работы оценивается относительно всех лиц, обращающихся куда-нибудь или к кому-нибудь в поисках работы в течение последних 30 дней.

время данный способ наиболее популярен у лиц с начальным и основным общим, а также с начальным профессиональным образованием, а наименее популярен — у респондентов со средним образованием. Что касается обращений к родственникам, то к этому способу поиска работы реже других прибегают респонденты с самым низким и самым высоким образованием.

Снижение популярности обращений к традиционным рекламным объявлениям и огромный рост обращений к рекламным объявлениям в Интернете наблюдается во всех анализируемых когортах, но темпы этих изменений разные. Очень четко прослеживается тенденция роста значимости Интернета по мере повышения уровня образования респондентов. Лица с высшим образованием прибегают к нему для поиска работы вдвое чаще, чем респонденты с начальным и основным общим образованием. Постепенное нарастание популярности способа поиска работы, связанного с откликами на традиционные рекламные объявления, по мере повышения уровня образования граждан, ищущих работу, что было особенно характерно для 1990-х годов, сегодня прослеживается менее четко.

До последнего времени обращения за содействием в трудоустройстве в государственные службы занятости, в том числе региональные и местные, их филиалы, бюро, центры, были особенно популярны у безработных с высоким уровнем образования. Но сегодня доверие к ним у наиболее образованной части граждан, активно ищущих работу, как, впрочем, и у наименее образованной, резко снизилось. Рост интереса к данному способу поиска работы наблюдается только у респондентов с начальным профессиональным образованием. Еще более убедительным является снижение популярности негосударственных служб занятости, которое наблюдается во всех анализируемых группах за исключением когорты респондентов с начальным и основным общим образованием.

О том, какие способы поиска работы в действительности приносят успех, позволяют судить данные, изложенные в таблице 4, где представлены сведения относительно последнего места работы всех опрошенных занятых и респондентов, которые устроились на последнее место рабо-

Таблица 4
 Зависимость выбора способов трудоустройства от уровня образования, %

| Способы трудоустройства | Имеют сегодня образование (по годам) | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|-----------|---------------|-----------|------|-----------------------------|-----------|------|---------------------------|-----------|------|---------|-----------|------|
| | Начальное и основное общее | | Среднее общее | | | Начальное профес-сиональное | | | Среднее профес-сиональное | | | Высшее | | |
| | До 2012 | 2012-2014 | До 2012 | 2012-2014 | 2014 | До 2012 | 2012-2014 | 2014 | До 2012 | 2012-2014 | 2014 | До 2012 | 2012-2014 | 2014 |
| По распределению | 0,0 | 2,0 | 1,0 | 0,0 | 0,0 | 1,3 | 0,9 | 6,4 | 1,3 | 8,7 | 1,0 | | | |
| Через родственников | 10,7 | 12,7 | 16,5 | 14,8 | 12,7 | 11,6 | 11,3 | 9,2 | 11,0 | 8,9 | | | | |
| Через друзей или знакомых | 41,7 | 42,1 | 38,4 | 47,9 | 46,5 | 49,1 | 39,2 | 45,9 | 34,7 | 40,5 | | | | |
| Пришли непосредственно в отдел кадров предприятия | 34,5 | 19,6 | 26,2 | 16,2 | 16,2 | 14,6 | 26,7 | 19,1 | 19,0 | 14,2 | | | | |
| По приглашению руководства или сотрудников предприятия | 4,8 | 8,8 | 4,6 | 4,9 | 4,9 | 6,5 | 7,5 | 7,6 | 13,1 | 13,7 | | | | |
| Сами создали предприятие, собственное дело | 6,0 | 1,0 | 5,5 | 2,0 | 3,6 | 1,1 | 3,3 | 3,0 | 5,1 | 3,8 | | | | |
| Подали рекламное объявление через Интернет | 0,0 | 2,0 | 0,3 | 2,0 | 0,1 | 1,3 | 0,1 | 1,5 | 0,9 | 3,9 | | | | |
| Подали рекламное объявление не через Интернет | 1,2 | 1,0 | 0,5 | 0,2 | 0,8 | 0,4 | 0,4 | 0,9 | 0,3 | 0,2 | | | | |
| Увидели рекламное объявление в Интернете | 0,0 | 2,0 | 0,9 | 5,7 | 0,7 | 6,5 | 0,8 | 6,1 | 2,3 | 9,8 | | | | |
| Увидели, услышали рекламное объявление не в Интернете | 1,1 | 7,8 | 3,9 | 4,3 | 2,5 | 6,2 | 2,1 | 3,9 | 1,7 | 2,3 | | | | |
| Через государственную службу занятости | 0,0 | 1,0 | 0,5 | 0,4 | 0,7 | 0,9 | 1,2 | 1,1 | 1,0 | 1,0 | | | | |
| Через негосударственную службу занятости | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,2 | 0,0 | 0,0 | | | | |
| По-другому | 0,0 | 0,0 | 1,7 | 1,2 | 1,0 | 0,9 | 1,0 | 0,2 | 2,2 | 0,8 | | | | |

ты в 2012–2014 годах. Они, в частности, показывают, что помощь друзей и знакомых является не только наиболее распространенным приемом поиска работы, но и самым эффективным способом устройства на работу. Через друзей и знакомых находят новую работу до трети тех, кто обращается к ним за поддержкой, причем, в последние годы эффективность дружеского содействия увеличилась. Наилучшего результата добиваются те, кто успел обзавестись солидным багажом деловых и профессиональных контактов. Анализ также показывает, что успеха с помощью данного способа трудоустройства чаще добиваются респонденты, принадлежащие к полярным группам — с низким и высоким образовательным уровнем. В то же время лица с высшим образованием чаще других находят работу, используя некоторые другие способы трудоустройства. Так, среди них намного больше, чем среди остальных респондентов доля лиц, получающих работу по приглашению руководства или сотрудников предприятий и посредством использования возможностей сети Интернет.

Приглашение на работу от руководства или администрации предприятий может осуществляться на основании информации, полученной от собственных источников (отдел кадров, сотрудники предприятия, родственники, друзья и знакомые и т.д.) или кадровых, рекрутинговых агентств, которые выступают посредником на рынке труда, оказывающим услуги как работодателям по поиску и подбору персонала, так и соискателям по поиску работы и трудоустройству. Зачастую приглашение на работу высококвалифицированного специалиста выглядит как «перевербовка» посредством предложения более высокого заработка и лучших условий труда.

Эффективность трудоустройства с помощью Интернета в последние годы очень быстро меняется в лучшую сторону. Если ориентироваться только на тех респондентов, которые трудоустроились в 2014 году, то удельный вес лиц, которым помог в этом Интернет, составил 11,8% (3% — разместили рекламное объявление в Интернете и 8,8% — увидели рекламное объявление в Интернете). Но среди респондентов с высшим образованием их доля достигла 13,7% (соответственно 3,9 и 9,8%). Чрезвычайно активно пользуются

Интернетом фрилансеры и другие лица, более самостоятельные в своей трудовой деятельности и менее зависимые от собственников бизнеса, предлагая свои услуги заинтересованным лицам и организациям. К ним относятся также представители «класса интеллектуалов», которые, как отмечает В.Л. Иноземцев, предлагают кампаниям и корпорациям не свою рабочую силу, а результаты своего труда, воплощенные в информационных продуктах или новых производственных технологиях, а также другие категории работников, трудовая деятельность которых не укладывается в рамки традиционной организации¹⁵. Очевидно, что популярность Интернета как способа трудоустройства будет нарастать и дальше.

Непосредственное общение с потенциальным работодателем по инициативе кандидата и обращение к родственникам, занимающие по степени значимости второе и третье места, являются более эффективными способами трудоустройства для граждан среднего и старшего возраста с невысоким уровнем образования. Эффективность трудоустройства посредством использования этих способов за последнее время снизилась практически во всех когортах, объединяющих респондентов с разным уровнем образования. Особенно существенным оказалось снижение результативности обращений в кадровые органы предприятий и организаций. На фоне отмеченного спада более заметным становится повышение эффективности традиционной рекламы, распространяемой через печатные издания, радио и телевидение. Рост доли респондентов, которые нашли работу, воспользовавшись информацией из таких рекламных объявлений, вырос во всех интересующих нас группах.

За годы радикальных преобразований, сопровождающихся повышением адаптационных возможностей населения, усилением роли активных адаптационных практик в формировании и реализации жизненных стратегий, заметно увеличилось количество граждан, предпочитающих опираться на собственные силы, не перекладывать ответственность за происходящее с ними на других людей и различ-

¹⁵ Иноземцев В.Л. О судьбе частной собственности в России // ИГ-Сценарии. 2013. № 5.

ные внешние обстоятельства. Но несмотря существенные позитивные изменения, большинство россиян, как и прежде, отличаются невысокими социальными амбициями, заражены патернализмом и не проявляют практического интереса к самостоятельной предпринимательской деятельности. В течение 2012–2014 годов только 2,1% наших респондентов решили проблему трудоустройства, создав свое предприятие, организовав собственное дело. Заметно чаще сегодня включаются в самостоятельную предпринимательскую деятельность люди с высоким уровнем образования, тогда как ранее повышенную активность проявляли также граждане с начальным и основным общим и средним общим образованием. Отсутствие более или менее существенного уровня предпринимательской активности во многом объясняется и тем, что в своей повседневной деятельности бизнесменам приходится сталкиваться с массой огромных, трудно решаемых проблем. Речь идет о разного рода административных и налоговых барьерах, коррупционных поборах, нехватке инвестиций, отсутствии надежной системы финансовой поддержки в регионах, слабости судебной системы и недобросовестности представителей правоохранительных органов, нестабильности законодательства и многом другом.

В силу указанных и некоторых других причин далеко не все люди, предполагающие заняться предпринимательской деятельностью, достигают успеха на этом поприще. Из всех респондентов, опрошенных в 2014 году, примерно каждый десятый когда-нибудь пытался организовать собственное предприятие, начать свое собственное дело. Но в итоге сумели преодолеть все трудности и осуществить задуманное только около половины из них. Полностью самостоятельно, без посторонней помощи справились с этой непростой задачей примерно 55% респондентов, тогда как остальные прибегали к помощи родственников, друзей и знакомых.

Предприниматели, которые смогли отстоять свой бизнес, отличаются очень высоким уровнем деловой активности. По данным международных исследований, по показателю готовности предпринимателей к риску Россия занимает восьмое место в мире и первое место в Восточной Европе. Наиболее высокие баллы набраны в части предшествующе-

го опыта и уровня коммерческой активности на начальных стадиях проектов¹⁶. Важным фактором, определяющим успех начала и продолжения предпринимательской деятельности, выступает образование. Среди тех, кто организовал свое дело, оказалось намного больше людей с высшим образованием, чем среди тех, кто никогда не пытался заниматься предпринимательством или пытался, но не смог добиться успеха.

Сравнительно небольшими оказались группы респондентов, которые указали, что устроились на работу с помощью государственной службы занятости. И лишь единицы решили проблему трудоустройства через негосударственные службы занятости. Как показывает опыт, эффективность работы этих служб, призванных проводить политику в области занятости, повышать конкурентоспособность безработных, содействовать трудоустройству населения, остается крайне низкой. Очень многие безработные, в том числе официально зарегистрированные в государственной службе занятости, считают ее бесполезной организацией, обслуживающей в основном свои собственные интересы. Прежде чем обратиться к ее услугам безработные предпринимают немало самостоятельных попыток решить проблему трудоустройства. И только в случае полного провала всех шагов, направленных на поиск достойного места приложения своих профессиональных знаний, навыков и способностей, они обращаются за содействием в трудоустройстве в ту или иную службу занятости.

Большинство граждан, прибегающих к услугам служб занятости, не верят, что они помогут им устроиться на приемлемую работу. Зачастую лишь понимание крайней сложности или безысходности своего положения на рынке труда вынуждает людей вставать на учет в государственную службу занятости, чтобы получить запас времени для поиска работы, не прерывая трудовой стаж и регулярно получая денежное пособие. В 2014 году указали, что были зарегистрированы в государственной службе занятости как безработные, около 120 респондентов, что почти в 1,7 раз меньше, чем в 2012 году. Из них 88% получали пособие по

¹⁶ Рейтинги: русские любят стартапы // Эксперт. 2014. № 27, стр. 4.

безработице, но только 22,2% отметили, что служба занятости в течение трех последних месяцев помогала им трудоустроиться, пройти обучение или переобучение, оказывала необходимую психологическую помощь.

После вступления России в новую полосу экономической нестабильности многие позитивные в своей основе, но еще очень робкие тенденции, содействующие распространению активных адаптационных практик в разных слоях населения, затормозились или вовсе приостановились. В конце 2014 года на фоне сравнительно небольшого ослабления обеспокоенности занятых угрозой потери работы выявлено более существенное снижение уверенности в возможности трудоустройства в случае непредвиденного увольнения. С 2012 по 2014 годы доля работников, убежденных в том, что им удастся найти равноценную работу в случае закрытия предприятия, сократилась с 45,4% до 41,1%. Очень важно подчеркнуть, что подобные изменения в настроениях были характерны для работников с разным уровнем образования.

Итак, заинтересованность в трудоустройстве и эффективной занятости, приносящей доход, обеспечивающий достойные условия жизни, превратилась в доминирующий фактор социально-экономической адаптации населения. Важнейшим адаптационным ресурсом, определяющим поведение человека на рынке труда, выступает образование, позволяющее укрепить свои позиции, снизить риск безработицы и повысить возможности трудоустройства в случае потери работы. В последние годы наблюдается снижение значимости ряда традиционных и стремительное нарастание ценности более современных способов устройства на работу, основанных на использовании возможностей интернет-технологий. Наличие или отсутствие высшего образования в значительной степени эффективно при использовании различных способов решения проблемы трудоустройства.

СТРУКТУРА МИГРАЦИИ КАДРОВ РОССИЙСКОЙ НАУКИ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ, УНИВЕРСИТЕТСКОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СРЕДЕ¹

После распада СССР и последовавшим за ним экономическим кризисом в России наметился рост эмиграции работников интеллектуального труда, в том числе ученых и преподавателей университетов. Особого ущерба от этого экономика не ощущала, так как, обладая устаревшей технологией, не могла модернизироваться на своей собственной основе. Интеллектуальный потенциал страны ею не был востребован.

В 2000-х годах произошла стабилизация ряда отраслей, в том числе оборонных, что позволило Правительству России сформулировать задачи модернизации экономики путем кооперации инновационных устремлений ведущих производственных компаний с научным потенциалом исследовательских организаций и университетов. Со стороны государства предусматривается не только административная, но и финансовая поддержка технологических платформ, создаваемых кооперирующимися агентами². Это актуально и потому, что исследования, проведенные социологами в середине 2000-х годов, показали неравномерность стабилизации научной работы, появление элитарного слоя, формировавшего мнение о стабильности учреждений науки в России, вуализовавших тем самым «научную импотенцию» многих исследовательских организаций. В результате многие ученые были неудовлетворены оплатой труда и ори-

¹ Авторы: Александр Леонардович Арефьев, зам. директора Центра социологических исследований Минобрнауки России, к.и.н.; Франц Эдмундович Шереги, начальник научно-аналитического отдела Центра социологических исследований Минобрнауки России, к.ф.н.

² Такая позиция государства содержится в Постановлениях Правительства от 9 апреля 2010 года № 218 «О мерах государственной поддержки развития кооперации российских высших учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства»; № 219 «О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования»; № 220 «О мерах по привлечению ведущих ученых в российские образовательные учреждения высшего профессионального образования».

ентировались на миграцию в бизнес или за рубеж. «Элита» же была вполне удовлетворенна своими материальными условиями и не утруждала себя активизацией научной работы. Причины этого объяснимы, если обратить внимание на характеристики лиц с наиболее высокими доходами в сфере науки³:

- ученые — получатели зарубежных грантов, чья доля умеренно растет благодаря развитию аутсорсинга, особенно в областях, связанных с компьютерными науками и прикладными направлениями естественных наук;
- директора научных организаций и менеджеры высшего звена;
- ученые-предприниматели, занимающиеся помимо научной работы инновационным бизнесом;
- консультанты и аналитики, вовлеченные в экспертную работу по заказу различных правительственных и политических структур (в основном представители социальных наук);
- часть ученых, включенных в процесс «маятниковой миграции» между государствами.

Миграция и эмиграция российских работников интеллектуального труда

Ныне в российской науке заняты 26,8 тыс. докторов наук⁴, между тем только в США проживают более 16 тыс. докторов наук — выходцев из бывшего СССР. Демографический кризис в науке (меньше трети исследователей относятся к наиболее продуктивной возрастной группе 30–50 лет, а четверть докторов наук — старше 70 лет) может приобрести необратимый характер. Неслучайно в России всего 1% опрошенных с уважением относится к профессии ученого, а в США — 56%⁵.

³ Дежина И. Эволюция государственной кадровой политики в сфере науки // Общество и экономика. 2006. № 9, стр. 175.

⁴ Индикаторы науки: 2014. М.: Минобрнауки России, Росстат, Высшая школа экономики, 2014, стр. 46.

⁵ Science and Engineering Indicators 2010. Arlington: National Science Foundation, 2010, p. 10–16.

«Утечка умов» стала характерным явлением среди молодых ученых. Одно из исследований середины 2000-х годов⁶, затрагивающее вопросы мобильности и возможного оттока научных кадров за рубеж, которое проводилось среди научных сотрудников институтов Российской академии наук, подтвердило оценки многих экспертов: в последние 10–15 лет ориентированы на отъезд за рубеж в основном молодые ученые. Значительной также оказалась доля планирующих отъезд среди младших должностных групп: 15% среди младших научных сотрудников и 14% среди аспирантов.

Учет миграционного потока исследователей содержит серьезные погрешности, регистрируемые мотивы и сроки отъезда за рубеж не всегда соответствуют реальным. Поэтому приходится опираться на ориентировочные данные отечественной и зарубежной статистики. Согласно данным миграционных служб экономически развитых стран, с января 2004 по январь 2008 года в страны Европы, Северной Америки и Австралию на постоянное место жительства из России уехали 218230 человек. За этот же период в Бельгии, Норвегии, Чехии прирост россиян составил 24600 человек, из них 14% получили гражданство. Пятая часть уезжающих — молодежь в возрасте 20–24 года, 57630 человек — в возрасте 35–40 лет⁷.

Из уехавших 13410 человек работают высококвалифицированными специалистами в крупных компаниях Великобритании, Польши, Греции, Франции, Италии, Испании. 11300 человек занимаются прикладными науками в Канаде, Чехии, Австралии, Швеции, Австрии, США; 630 человек в этих странах проводят фундаментальные исследования, в сфере высоких технологий трудятся 6860 человек. Топ-менеджерами в Венгрии, Швейцарии, Великобритании работают 5220 эмигрантов из России. Кроме того, по данным ООН, в 2008 году статус беженца получили и были обеспечены жильем 11100 выходцев из России. В 2007 году этот показатель составлял 2010 человек. 7720 человек жи-

⁶ Дежина И. Эволюция государственной кадровой политики в сфере науки // Общество и экономика, стр. 177.

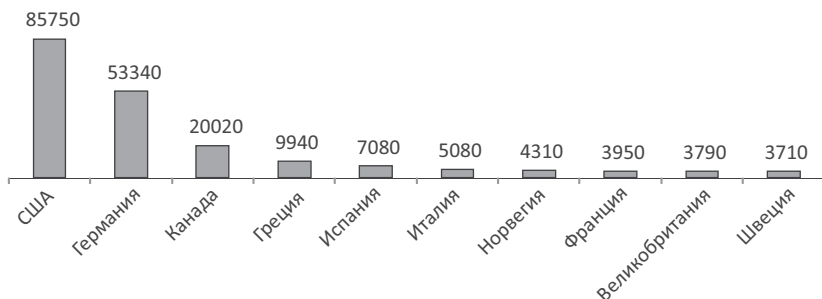
⁷ Трансформация миграционных процессов на постсоветском пространстве. Коллектив авторов / Под ред. Л.Л. Рыбаковского. М: Институт социально-политических исследований РАН, М.: 2009, стр. 8.

вут в Польше, Австрии, Франции и Бельгии; 1810 человек — в Норвегии, Швеции и Германии; остальные в США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии.

Третья по величине группа российских эмигрантов — это те, кто уезжал за рубеж учиться. По учебным визам из России ежегодно выезжают в Великобританию примерно 30 тыс. человек, 5 тыс. — в Германию, Францию, Канаду и Австралию (см. рис. 1). По программам третичного уровня в странах ОЭСР в 2012 году училось более 63 тыс. россиян⁸. Примерно 30% из них не возвращаются в Россию.

Рисунок 1

**Страны эмиграции граждан из России
за период 2004–2008 годы, человек**



Среди эмигрантов из России много специалистов с высшим образованием — 39%, их профессиональный состав представлен на рисунке 2. Мотивация эмиграции отображена на рисунке 3.

Кроме ухода на пенсию, что у исследователей чаще всего не связано с прекращением научной работы, более актуальной является профессиональная и территориальная миграция. Как правило, это уход в коммерцию, отъезд в другие регионы России, выезд за рубеж для долговременной работы по контракту, эмиграция в страны бывшего СССР и в экономически развитые страны. Подобную структуру миграции подтверждают при социологических опросах и сами

Рисунок 2

⁸ Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>, p. 356.

Профессиональный состав эмигрантов из России, имеющих высшее образование, %⁹

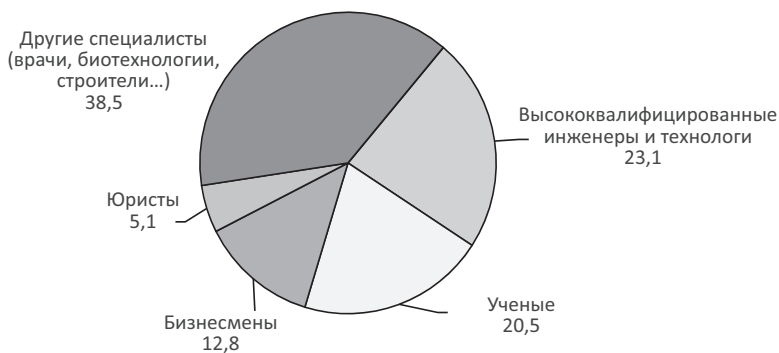
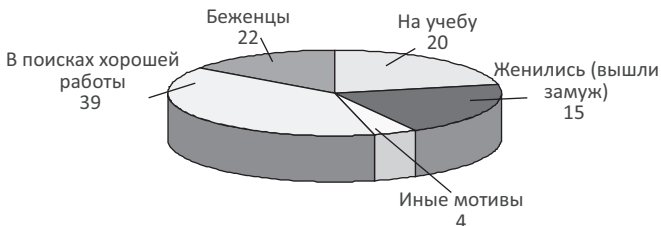


Рисунок 3

Мотивы выезда эмигрантов из России, %



ученые, основываясь на собственных наблюдениях за поведением коллег. Кроме того, как показали результаты экспертного опроса, проведенного весной 2015 года Центром социального прогнозирования и маркетинга, вступление в брак, а также этническое воссоединение стимулируют некоторых исследователей к эмиграции в страны бывшего СССР (см. табл. 1).

Эмиграция граждан из России сокращается, однако называть ее незначительной все еще нельзя (см. рис. 4)¹⁰.

⁹ За 100% приняты имеющие высшее образование (39% от общей численности эмигрантов из России).

¹⁰ В докладе председателя Счетной палаты С. Степашина прозвучало число 1250 тыс. человек — это численность покинувших Россию в качестве эмигрантов за последние 10 лет. Источник: Шаповалова А. Эксперты: эмиграция из России достигла масштабов 1917 года // <http://Italia-ru.com>. Исходя из этого показателя, рассчитана величина эмигрировавших

Рисунок 4

Динамика эмиграции граждан России, тыс. человек

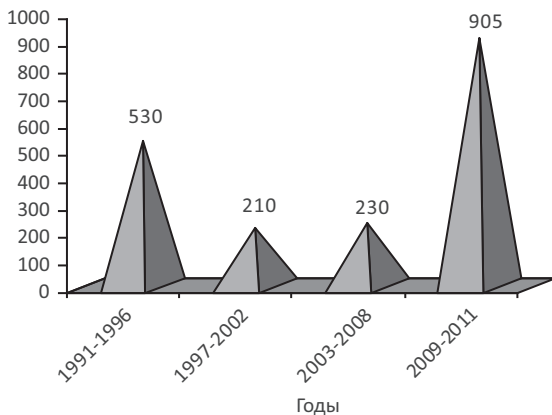


Таблица 1

Мнение исследователей об основных причинах миграции ученых, %

| Причины миграции | Виды миграции | | | | |
|--|------------------|--------------------------------|---|------------------------|--|
| | Уход в коммерцию | Отъезд в другие регионы России | Выезд за рубеж для долгосрочной работы по контракту | Эмиграция в страны СНГ | Эмиграция в экономически развитые страны |
| Низкая оплата труда ученых в России | 84,7 | 18,7 | 62,9 | 12,2 | 63,3 |
| Низкий уровень информационного обеспечения научной деятельности | 13,9 | 6,0 | 23,8 | 1,5 | 19,8 |
| Медленное внедрение научных достижений в производство | 23,1 | 4,2 | 20,2 | 1,6 | 22,1 |
| Незащищенность прав собственности на продукцию интеллектуального труда | 22,3 | 2,7 | 18,2 | 1,6 | 24,2 |

из России за период 2009–2011 годов.

Окончание табл. 1

| Причины миграции | Виды миграции | | | | |
|---|-------------------|--------------------------------|---|------------------------|--|
| | Уход в ком-мерцию | Отъезд в другие регионы России | Выезд за рубеж для долговременной работы по контракту | Эмиграция в страны СНГ | Эмиграция в экономически развитые страны |
| Отсутствие перспектив профессионального роста | 36,6 | 9,6 | 27,5 | 3,1 | 28,8 |
| Ухудшение условий для занятия фундаментальной наукой | 30,7 | 6,5 | 34,4 | 2,8 | 35,1 |
| Снижение престижа научного труда | 52,6 | 6,5 | 29,6 | 3,8 | 32,3 |
| Неясность своей жизненной перспективы | 42,7 | 6,8 | 26,9 | 3,6 | 31,1 |
| Ограниченность доступа молодых талантливых ученых с периферии к известным и крупным научным центрам | 18,4 | 13,1 | 20,2 | 1,8 | 20,5 |
| Ограниченные возможности контакта со своими иностранными коллегами | 6,3 | 3,4 | 25,4 | 1,2 | 21,4 |
| Нестабильность политической ситуации в России | 10,8 | 4,2 | 17,1 | 3,0 | 30,8 |
| Угроза социальных беспорядков | 5,1 | 4,5 | 10,0 | 1,9 | 20,5 |
| Опасения усиления авторитарных методов власти | 4,1 | 2,3 | 7,6 | 1,5 | 17,7 |
| Беспокойство за судьбу детей | 21,8 | 6,1 | 15,8 | 3,4 | 32,7 |
| Угроза безработицы | 23,4 | 6,8 | 12,5 | 2,4 | 17,3 |
| Нестабильность экономической ситуации в России | 17,9 | 5,1 | 19,4 | 4,0 | 28,1 |
| Низкий уровень материально-технической базы научных учреждений | 27,0 | 6,7 | 25,9 | 3,5 | 22,0 |
| По семейным обстоятельствам | 17,1 | 26,6 | 7,9 | 24,7 | 12,5 |
| По причине этнического «воссоединения» | 1,5 | 12,4 | 3,0 | 23,0 | 13,5 |

Выезд за рубеж для долговременной работы по контракту продиктован в основном низкой оплатой труда в российских научных организациях и ухудшением условий для занятия фундаментальной наукой. Исследование, проведенное Центром социального прогнозирования и маркетинга в 2014 года, свидетельствует о высоком потенциале эмиграции среди этой категории ученых.

Вероятность остаться за рубежом в случае длительной командировки и наличия выгодного контракта невелика среди преподавателей старше 50 лет, занимающих руководящие должности и не планирующих смену работы, однако часто о таком желании заявляют преподаватели моложе 30 лет, не занимающие высоких административных должностей (см. табл. 2).

Таблица 2

Вероятность для преподавателей остаться за рубежом для работы на длительное время, в случае выгодного предложения, в зависимости от возраста, %

| Позиция преподавателей | Возраст | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------|
| | До 26 лет | 26–30 лет | 31–40 лет | 41–50 лет | 51–60 лет | 61–65 лет | Старше 65 лет |
| Вероятность велика | 27,4 | 22,5 | 12,6 | 8,6 | 2,3 | 6,8 | 1,3 |
| Вероятность невелика, хотя и не исключается | 37,9 | 37,4 | 32,6 | 27,3 | 21,7 | 13,7 | 3,9 |
| Это исключено | 17,9 | 21,2 | 32,6 | 42,2 | 54,3 | 57,5 | 70,1 |
| Не имеют однозначного мнения | 16,8 | 18,9 | 22,2 | 21,9 | 21,7 | 22,0 | 24,7 |
| Итого | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Правомерно предположить, что многие из тех, кто планирует остаться за рубежом надолго, имеют об этом «виртуальное» представление. Поэтому надежды большинства на эмиграцию — иллюзорные.

Мотивы миграции

Результаты общероссийского исследования 1500 преподавателей университетов и 2000 исследователей академических и отраслевых научно-исследовательских организаций, проведенного в 2014 году Центром социального прогнозирования и маркетинга, свидетельствуют, что миграция работников интеллектуального труда в России осуществляется по пяти направлениям: уход в организации аналогичного профиля по карьерным соображениям или из-за низкой зарплаты, на производство по тем же причинам, в коммерцию из-за низкой зарплаты, в другой регион в поисках более благоприятных условий труда или по семейным обстоятельствам, в бывшие страны СССР, в основном по семейным обстоятельствам или этническим мотивам, эмиграция за рубеж, в основном по карьерным соображениям или в связи с планированием будущего своих детей (хотят, чтобы их дети получили профессиональное образование в одной из стран дальнего зарубежья — 11,6% и еще 14,3% — чтобы их дети жили в одной из стран дальнего зарубежья).

Как показало исследование, проведенное Центром социального прогнозирования и маркетинга в 2014 году, *потенциальное намерение* эмигрировать характерно для 7,8% (30,7 тыс.) опрошенных, которые признали, что в случае их выезда по временному контракту на работу за рубеж и наличия там выгодного предложения они согласятся остаться «надолго». Еще 21,3% считают такую ситуацию маловероятной, хотя и не исключают полностью. Исключают такую ситуацию 47,7% и 23,2% — не имеют однозначной позиции по этому вопросу.

Среди ученых, выполняющих фундаментальные исследования, имеют установку на вероятную эмиграцию — 9,5%, прикладные исследования — 8,1%, разработки — 6,7%. Среди работающих в организациях Российской академии наук — 10,4%, других академий — 6%, отраслевых организациях — 6,8%, вузах — 5,9%.

Главными причинами выезда научных и научно-педагогических кадров за рубеж являются низкая заработная плата молодых ученых, отсутствие жилья и перспектив его получения или покупки, отсутствие современной при-

борной базы и условий для проведения исследований, отсутствие перспектив и непредсказуемость научной карьеры, низкий престиж в обществе профессии ученого, отсутствие эффективных мер со стороны государства по улучшению ситуации в российской науке.

Одно из мероприятий, инициированных Правительством России в конце 2000-х годов, называлось «Проведение научных исследований коллективами под руководством приглашенных исследователей» и входило в более широкую федеральную целевую программу «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России». Программа была направлена на поддержку российских ученых, желающих вернуться в Россию из-за рубежа. Целью мероприятия явилось развитие взаимодействия с российскими учеными, работающими за рубежом на постоянной и временной основе, закрепления их в российской науке и образовании, использование их опыта, навыков и знаний для развития отечественной науки, образования и высоких технологий. Результат программы частично «материализовался» в проекте «Сколково», направленном на содействие инновационным устремлениям российской экономики. Результативность этого проекта сможет быть оценена не ранее, чем через 10–15 лет, после трансфера научного продукта «Сколково» в российскую инновационную продукцию.

Несомненный урон потенциалу российской науки наносит международная миграция выпускников вузов и молодых ученых до 35 лет. В последние годы эмиграция все в большей степени замещается поэтапными и латентными формами миграции, что из-за отсутствия строгих требований, предъявляемых к оформлению документов при выезде из России, ведет к искажению представлений о реальных масштабах миграции за рубеж. Значительная ее часть в официальной статистике остается неучтенной.

Негативное влияние «демографической ямы» и эмиграция студентов

Наряду с миграцией исследователей и сокращением притока в их ряды молодежи, негативную роль в воспроизводстве кадров науки играет «демографическая яма», создающая

дефицит кадров вообще и сокращающаяся численность студентов профессиональных образовательных учреждений. С 2004 г. общая численность населения в возрасте 14–30 лет резко сокращается, и этот процесс будет длительным. При помощи миграционного обмена компенсировать сокращение не удастся¹¹. Сокращение общей численности возрастной группы 15–29 лет приведет к уменьшению ее доли в составе экономически активного населения на 12,8% — с 37,2% в 2007 году до 24,4% в 2021 году (рис. 5–6)¹².

Согласно данным общероссийского репрезентативного исследования, проведенного весной 2015 года Центром социального прогнозирования и маркетинга, установку на работу в России сегодня имеют 60,9% студентов. Небольшая их часть — 1,7% уедет в страны бывшего СССР, а 15% намерены выехать в экономически развитые страны Запада. 22,4% студентов еще не решили где им «сподручнее» работать.

Исследование показало, что с первых же лет после распада СССР эмиграционные намерения будущих физиков, математиков, «технарей», оказавшихся невостребованными на отечественном рынке труда (в отличии от выпускников финансово-экономических и юридических вузов), стали принимать все более широкие масштабы и «материализоваться» в виде практических шагов по выезду за границу. Более половины студентов с серьезными выездными намерениями уже имели контакты с зарубежными университетами и фирмами, обращались в международные фонды, сдавали экзамены и проходили тестирование, ожидали приглашения от родных или друзей из-за границы, т. е. предпринимали конкретные шаги, чтобы уехать из России¹³.

В середине 1990-х годов, по подсчетам специалистов Института народнохозяйственного прогнозирования РАН, за границей находились 13 тыс. российских студентов,

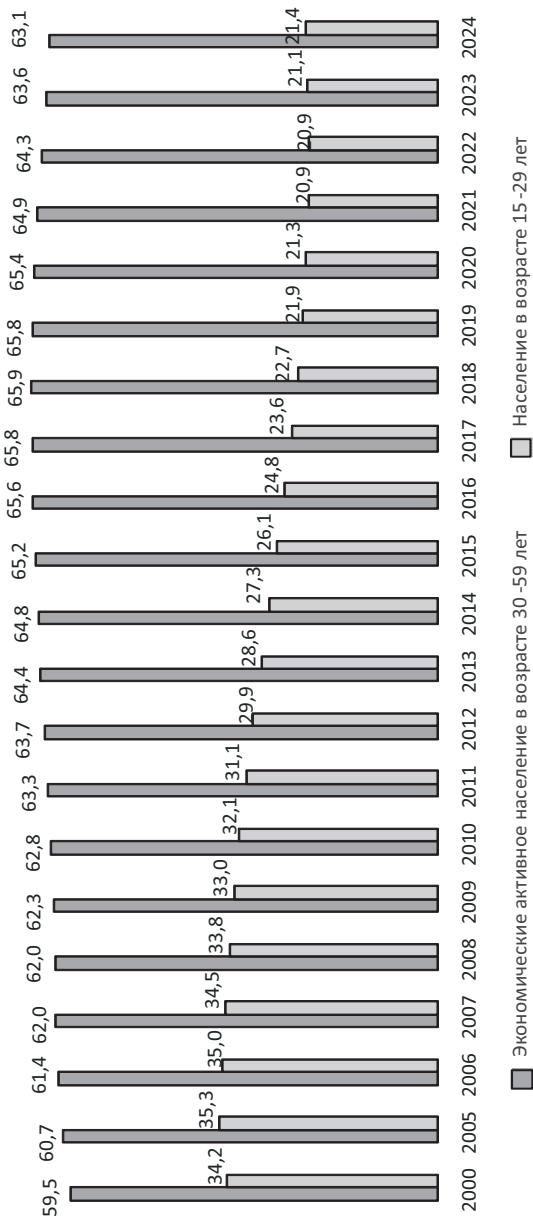
¹¹ Трансформация миграционных процессов на постсоветском пространстве, стр. 15.

¹² Всего населения в возрасте 14–30 лет по состоянию на 01.01.2009 г. — 37 млн. человек.

¹³ Леденева Л.И. Эмиграционные намерения студентов крупных городов европейской части России и Украины // Высшая школа в зеркале социологии. 1994. N 1, стр. 37.

Рисунок 5

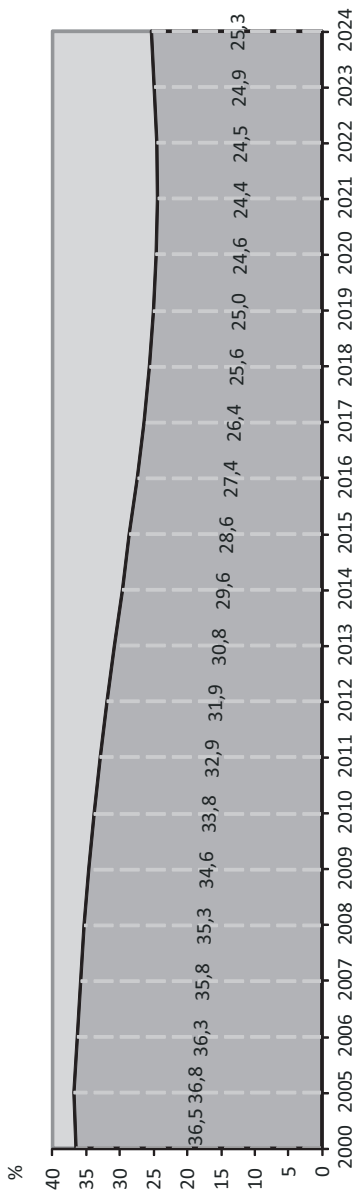
Численность экономически активного населения в возрасте 30–59 лет и населения в возрасте 15–29 лет, млн. человек¹⁴



¹⁴ Рассчитано по источнику: Численность населения Российской Федерации по полу и возрасту на 1 января 2013 г. Статистический бюллетень. М.: Росстат, 2014, стр. 9–10. Также см.: Предположительная численность населения Российской Федерации до 2030 года. Статистический бюллетень. М.: Росстат, 2014.

Рисунок 6

Доля возрастной группы 15–29 лет в составе возрастной группы 15–59 лет, %



проходивших полный курс обучения в университетах 33-х стран¹⁵. Больше всего юношей и девушек из России обучались в США (до 40% всех российских студентов — мигрантов) и примерно такое же количество — в Германии, Франции, Великобритании¹⁶.

По данным Центра социологических исследований Минобрнауки, в 2007/2008 академическом году число российских юношей и девушек, обучавшихся по долгосрочным программам третичного уровня образования за рубежом составило 50 тыс. человек, а в 2013/2014 академическом году увеличилось до 63 тыс. человек (табл. 3).

Таблица 3

Число российских студентов, обучавшихся по программам третичного уровня в различных странах мира в 2007/2008 и 2013/2014 академических годах, тыс. человек

| Страны | 2007/2008 | 2013/2014 | Изменения |
|---------------------|-------------|-------------|--------------|
| Германия | 9,7 | 11,2 | + 1,5 |
| США | 4,9 | 5,1 | + 0,2 |
| Франция | 3,2 | 5,1 | + 1,9 |
| Чехия | 1,1 | 4,3 | + 3,2 |
| Великобритания | 2,6 | 3,9 | + 2,3 |
| Канада | 1,8 | 3,0 | + 1,2 |
| Китай | 2,2 | 2,9 | + 0,7 |
| Казахстан | 2,8 | 2,7 | - 0,1 |
| Финляндия | 1,2 | 2,1 | +0,9 |
| Украина | 4,5 | 1,8 | - 2,7 |
| Другие страны | 16,0 | 20,9 | +4,9 |
| Всего в мире | 50,0 | 63,0 | +13,0 |

¹⁵ По нашим оценкам, в 1995/1996 академическом году за границей обучалось свыше 20 тыс. российских граждан.

¹⁶ Леденева Л.И. Учеба за рубежом как форма эмиграции российской молодежи // Вестник научной информации. Реформы вчера, сегодня, завтра / Институт международных экономических и политических исследований РАН. М. 2002. N 2, стр. 43.

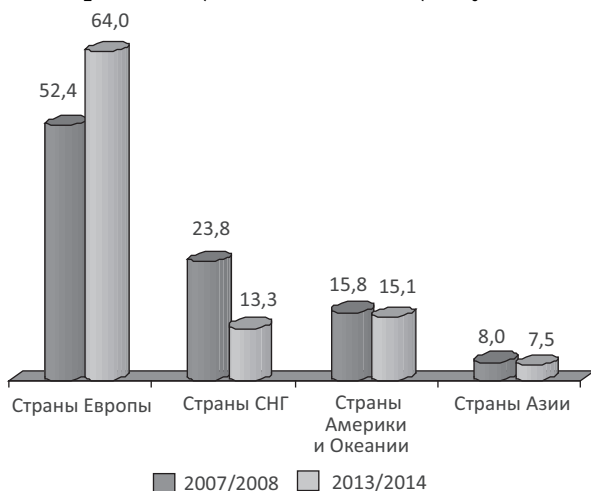
Наиболее притягательными для обучения за рубежом для молодых россиян являются университеты и колледжи Европы, Северной Америки промышленно развитых стран Азии (прежде всего Китая, а также Японии и Южной Кореи)¹⁷.

Доля российских юношей и девушек, получающих полное высшее образование в этих группах стран, растет, в то время как в вузах стран СНГ доля россиян снижается (рис. 7).

За последние семь лет наиболее заметно выросло число российских студентов в Чехии, а сократилось по понятным причинам на Украине.

Рисунок 7

Доля российских студентов в вузах различных групп стран и регионов мира в 2007/2008 и в 2013/2014 учебных годах, %



Обучение граждан России в вузах стран СНГ имеет некоторые особенности. Во-первых, в среднем 1/3 россиян учится там заочно. Во-вторых, обучение россиян в вузах бывших национальных республик СССР не означает, что все они специально приехали из России в ту или иную страну СНГ получать высшее образование. Многие из них,

¹⁷ По нашим данным, до 30% российских студентов, уезжающих для обучения по программам третичного уровня в промышленно развитые страны и оплачивающие свое обучение из собственных средств (средств родителей), после получения диплома в Россию не возвращаются.

являясь гражданами России, проживают в этих странах, и по различным причинам (прежде всего материальным) им выгоднее получить высшее образование именно там.

Можно отметить и рост образовательной миграции из России в КНР. Общее число российских студентов в вузах этой страны в 2013/2014 академическом году превысило 16 тыс. человек (это больше, чем в вузах какой-либо другой страны мира), однако подавляющее большинство российских юношей и девушек (свыше 13 тыс. человек) обучаются на курсах (в основном краткосрочных) китайского языка и лишь менее 1/5 из них занимаются по долгосрочным программам бакалавриата, а также магистратуры и докторантуры.

Поэтому, если учитывать и тех, кто едет за рубеж на языковые курсы, в летние лингвистические школы и т.д., а также школьные обмены, общее число российских юношей и девушек, выезжающих ежегодно в различные страны с учебными целями, может достигать 100 тыс. человек.

Как показало исследование, проведенное весной 2015 года Центром социального прогнозирования и маркетинга, тот факт, учатся ли студенты за счет государства или за свой счет, мало влияет на их миграционные намерения. Так, работать в России хотят среди обучающихся за счет государства 62,2%, а среди тех, кто учится на платном отделении, — 57,4%.

Больше всего имеющих намерение уехать работать за границу среди студентов медицинских, аграрных, технических, экономических и гуманитарных факультетов (см. рис. 8).

Выводы

Миграционные настроения студентов — явление для России неблагоприятное. Это потеря кадров, причем чаще всего наиболее талантливых. Низкий престиж научной работы в России наносит ущерб, который скажется через 7–10 лет, когда материальное производство возродится и потребуются специалисты, способные разрабатывать новые технологии. Пока же можно говорить о подготовке не столько конкурентоспособных кадров для российской науки, сколько кадров интеллектуального труда на экспорт, причем бесплатный.

Студенты университетов намерены уехать в Германию, США, Канаду, Францию, Австралию (см. рис. 9).

Рисунок 8

Доля студентов различных факультетов, имеющих намерение работать в России и за рубежом, %¹⁸

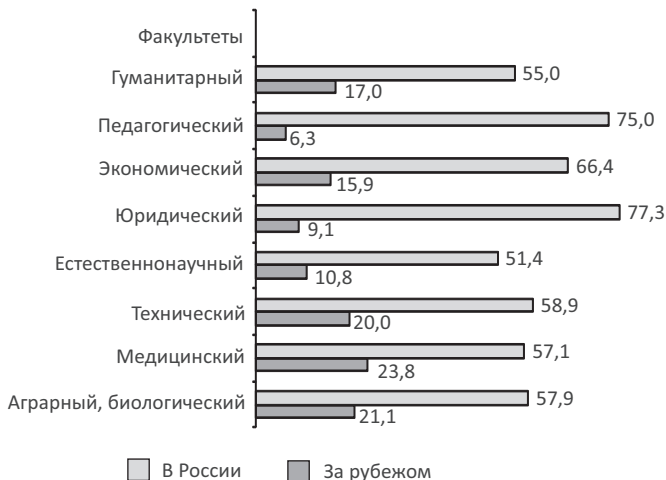


Рисунок 9

**В какие страны намерены уехать студенты на работу, %
(16,7% имеющих намерение уехать приняты за 100%)**



¹⁸ Примечание: Дополнение соответствующих пар показателей при столбцах до 100% составляют затруднившиеся ответить.

У шести стран есть шансы «заполучить» примерно 70% российских студентов, намеренных уехать работать за рубеж после окончания вуза. При этом 24,8% студентов считают, что приобретенных в отечественных университетах знаний им вполне хватит для того, чтобы успешно работать за рубежом.

За рубежом учатся представители российской молодежной элиты: каждый второй имеет законченное высшее российское образование, а каждый десятый окончил аспирантуру без защиты диссертации. Почти половина студентов-россиян, обучающихся в университетах США — *москвичи*. Выходцы из Санкт-Петербурга и областных (республиканских) центров отдают предпочтение европейским университетам (это трое из каждых четырех российских студентов, обучающихся в Европе). Авторы исследования, сформировавшего эти показатели¹⁹, приходят к выводу, что у большинства российских студентов и аспирантов (60%), уехавших на учебу за рубеж, а также у молодых специалистов, работающих там по контрактам, сформировалось устойчивое отрицательное отношение к России как к месту постоянного проживания и более положительное отношение — как к месту приложения приобретенных за границей знаний. Существует значительный потенциал «интеллектуального возвращения» в Россию — в виде идей, профессиональных знаний тех высококвалифицированных мигрантов, которые, не желая возвращаться навсегда, тем не менее не исключают для себя в будущем профессиональное сотрудничество с родиной в какой-либо форме. А в свете современной теории глобализации интеллектуальных ресурсов *возврат идей имеет не меньшее значение для развития интеллектуального научно-технического потенциала страны — донора России, чем, физический возврат людей*. При всей привлекательности данный вывод несколько наивен²⁰, так как в экономически развитых странах высокий интеллект

¹⁹ См.: Дежина И. Эволюция государственной кадровой политики в сфере науки.

²⁰ Данное исследование выполнялось по заказу американской стороны и оплачивалось через фонд МакАртуров, поэтому вывод о потенциальной полезности интеллектуальной эмиграции для России приемлем прежде всего для заказчика исследования.

хорошо оплачивается корпорациями. Основанная на нем технологическая продукция патентуется и засекречивается. Там интеллект — товар, покупается без права «перепродажи».

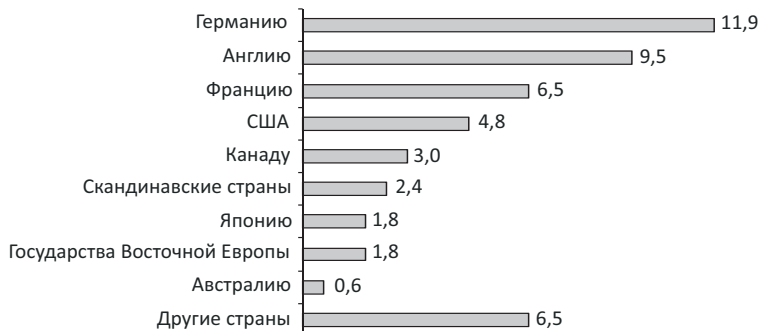
Осуществленный анализ не дает оснований для оптимистических выводов. Среди студентов много тех, кто намерен в будущем уехать из страны и работать за рубежом. Причина — бесперспективность с позиций качества жизни. Проще говоря, в России легче заработать на жизнь ремонтом автомобиля, чем научной работой.

Международные контакты российских аспирантов в период учебы сравнительно ограничены. Так, 12,5% опрошенных весной 2015 года аспирантов выезжали за рубеж, в том числе 8,9% — для прохождения научной стажировки, а 3,6% — для выполнения самостоятельной работы. Чаще всего стажировались за рубежом аспиранты, специализирующиеся в области права, а чаще выезжали для выполнения самостоятельной работы — специализирующиеся в области социальных наук.

Сегодня после окончания аспирантуры намерены продолжить работу в России 61,3% опрошенных аспирантов, намерены уехать в западные страны 16,7% аспирантов (см. рис. 10), 22% окончательно еще не решили, но подумывают о таком варианте. Никто из опрошенных не собирается уезжать в государства бывшего СССР.

Рисунок 10

В какие страны намерены аспиранты уехать в будущем на работу, %



Приведенные эмпирические данные свидетельствуют, что несмотря на усиление государственной поддержки в области науки, многие молодые ученые стремятся уехать на работу в экономически развитые страны. Причиной тому не только низкая оплата труда исследователей, но в немалой степени чрезмерно затянутая ротация кадров науки, порождаемая архаичной формой признания научных заслуг и использованием дипломов ученой степени как «индульгенции» пожизненного закрепления за собой рабочего места. Такой механизм ротации чрезмерно задерживает карьерное самоутверждение молодых специалистов, получения приемлемой оплаты труда и формирования достойного качества жизни. В большой степени стимулируют к эмиграции молодых исследователей России и слабая техническая, технологическая база исследовательских организаций, недостаточная включенность в международную научную коммуникацию. Для создания благоприятных условий труда российских исследователей государственного бюджета недостаточно, требуется значительное увеличение спроса на продукцию науки со стороны производства, а также создание негосударственных фондов поддержки науки за счет прибыли экономических монополий.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЛОЩАДКИ РОССИИ — «ХОРОШИЕ И РАЗНЫЕ» (структурный анализ)¹

Инновационные площадки как «мотор» развития национальной экономики

Комплексное единство науки-производства-образования-финансирования называют технонаукой — качественно новой стадией развития науки (наукоферы) как сферы жизни общества (рис. 1). Речь идет о системном взаимодействии научно-образовательных учреждений с предприятиями реального и финансового секторов².

Рисунок 1



¹ Авторы: Наталья Валерьевна Латова, старший научный сотрудник Института социологии РАН, к.с.н.; Юрий Валерьевич Латов, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН, д.с.н, доцент. Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 13-03-00015а «Непрерывное образование и трансфер наукоемких технологий: модели взаимодействия учреждений образования и науки с предприятиями реального и финансового секторов».

² См.: Латова Н.В., Латов Ю.В. Становление технонауки как высшей стадии развития наукоферы // Общественные науки и современность. 2014. № 5. стр. 142–156.

Современную организационную структуру наукофферы можно описать так:

наукоффера = специализированные научные организации + высшие учебные заведения + наукоемкие предприятия + специализированные финансовые институты.

Над этим «квартетом» незримо витает в качестве «дирижера» пятый участник — государство, которое в той или иной степени влияет на всех остальных, активно способствуя их слаженному взаимодействию.

В российских условиях, однако, это комплексное единство постоянно дает сбой, который проявляется в противоречии между регулярными напоминаниями «сверху» о необходимости строить в стране инновационную экономику³ и отсутствием существенных результатов такого строительства. В последнем ежегодном Международном инновационном рейтинге (International Innovation Index) за 2015 год Россия оказалась на 14-м месте, между Австралией и Норвегией, причем наиболее «выигрышным» элементом было образование (2-е место в мире), а наиболее «проигрышным» — высокотехнологичное производство (37-е место)⁴. Аналогичные оценки можно найти в ежегодном Глобальном индексе инноваций («The Global Innovation Index»)⁵: в 2015 году Россия занимала в нем 49-е место, причем у нас довольно хороши показатели «Человеческий капитал и исследования» (30-е место в рейтинге — в первую очередь за счет образования) и «Результаты в области знаний и технологий» (34 место), а хуже всего — с показателем «Уровень развития рынка» (111-е место). Оба международных индекса свидетельствуют, что в нашей стране есть неплохой потенциал для инновационной экономики, который пока

³ В частности, в марте 2006 года Правительство России утвердило федеральную программу «Создание в Российской Федерации технопарков в сфере высоких технологий», в декабре 2011 года принята «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года».

⁴ The Bloomberg Innovation Index [Электронный ресурс] // Bloomberg Business. URL: <http://www.bloomberg.com/graphics/2015-innovative-countries>. По состоянию на 28.10.2015.

⁵ The Global Innovation Index [Электронный ресурс] // The Global Innovation Index. URL: <https://www.globalinnovationindex.org/userfiles/file/reportpdf/GII-2014-v5.pdf>. По состоянию на 28.10.2015.

остается, увы, мало востребованным. «Система образования в России, занимающей второе место в рейтинге образования, широко известна своими традициями в обучении естественным наукам и математике, но инновации — не сильная сторона этой нации»⁶, — отмечается в отчете Bloomberg о последнем Международном инновационном рейтинге.

Проблемы формирования в России технонауки как системы связаны, с одной стороны, с институциональной средой ее функционирования — с «правилами игры» в более общей системе национальной экономики. Ключевое значение здесь имеет состояние защиты прав собственности (в том числе и интеллектуальных), которое пока в России не вполне хорошее. Как справедливо отмечает Г.А. Ключарев, «несмотря на очевидную протекционистскую политику федеральной власти... все же остаются почти непреодолимые для субъектов инноваций преграды в виде существующих нормативно-правовых ограничений или, вообще, отсутствия таковых»⁷.

С другой стороны, помимо общих проблем институциональной среды функционирования системы в целом, существует более непосредственная и самоочевидная проблема нормального взаимодействия элементов именно данной системы. Речь идет в первую очередь о проблемах внедрения финансового сектора на правах полноправного участника технонауки: современные российские финансовые организации, даже если называются венчурными, предпочитают «делать деньги» гораздо более надежными (хотя и менее инновационными) способами, поэтому они поддерживают не столько начинающие инновационные фирмы, сколько уже устоявшиеся, со стабильной выручкой⁸.

Но даже в более традиционных связках «наука-образование», «образование-производство» и «наука-производство», которые в развитых странах сформировались еще

⁶ Op. cit.

⁷ Цит. по: Ключарев Г.А. Технологическая креативность среды: Россия на фоне других стран // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 3(11), стр. 72–73.

⁸ Кокин А.С., Саркисян Л.М. Венчурное финансирование инноваций в России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 2(1), стр. 250.

до НТР, в современной России далеко не все так «гладко», как кажется на первый взгляд.

Проблему взаимоотношений науки и образования оставим в стороне (она рассматривалась нами в статье «Сколково как инновационный центр»⁹), сосредоточив внимание на том, как эти две сферы взаимодействуют с производством. Прежде всего, речь пойдет о формировании и развитии российских инновационных площадок¹⁰. Такие площадки являются «точками роста», способными дать решающий импульс всей национальной экономике, как это сделала знаменитая Кремниевая долина для послевоенной экономики США. Именно здесь складываются передовые модели взаимодействия науки, образования и производства, которые и становятся основой национального социально-экономического «взлета».

Для России символом процессов инновационной кластеризации стало подмосковное Сколково, созданию которого было торжественно провозглашено на самом высшем уровне 5 лет назад. За этим «раскрученным» в СМИ проектом скрываются десятки, если не сотни, менее известных инновационных площадок разных видов, причем многие из них начали формироваться гораздо раньше¹¹. По данным Ассоциации «Технопарк», еще в первой половине 2000-х годов по количеству технопарков — более 60-ти — Россия занимала пятое место в мире¹² (другой вопрос, каким было

⁹ Латов Ю.В., Латова Н.В. Сколково как инновационный центр: общее и особенное (историко-компаративистский подход) // Вопросы регулирования экономики. 2015. Т. 6. № 1, стр. 37–45.

¹⁰ Инновационные площадки не следует путать с инновационными кластерами — территориально локализованными группами бизнес-предприятий, которые, кооперируясь и конкурируя друг с другом, осваивают новые технологии. Инновационные площадки — это более общее понятие, оно включает не только инновационные кластеры, но и бизнес-инкубаторы, которые только выращивают инновационные бизнес-предприятия.

¹¹ Костюнина Г.М., Баронов В.И. Технопарки в зарубежной и российской практике // Вестник МГИМО Университета. 2012. № 3, стр. 91–99.

¹² Ассоциация «Технопарк» претендует на звание пионера российской инноватики, поскольку она активно пропагандирует концепцию технопарков и помогает их формированию еще с 1990 года, когда Госкомитетом СССР по народному образованию была разработана программа создания и развития технопарков. Впрочем, в настоящее время этой ко-

их качество). «Ассоциация технопарков в сфере высоких технологий» называет существенно более высокое количество технопарков — около 90 по состоянию на начало 2010-х годов. Если же верить «Единому информационно-аналитическому portalу государственной поддержки инновационного развития бизнеса», то в современной России одних только технопарков более 150, общее же количество субъектов инновационной деятельности (включая особые экономические зоны, наукограды, центры трансфера технологий, бизнес-инкубаторы, гарантийные фонды и т.д.) превышает 700. Есть и еще более радужные количественные оценки: так, в октябре 2011 года глава Министерства связи и массовых коммуникаций И.О. Щёголев на первом Всероссийском съезде технопарков в Нижнем Новгороде заявлял, что в России действуют более 200 технопарков (точнее, организаций, которые называют себя технопарками)¹³.

Такое большое количество субъектов инноватики позволяет провести их сравнительный анализ, чтобы выявить основные структурные характеристики российских инновационных кластеров.

Организационные формы инновационных площадок

Прежде чем начинать знакомство с конкретными инновационными кластерами/площадками, необходимо внести ясность, по каким принципиально важным критериям они могут различаться.

Первое, что бросается в глаза даже неискушенному исследователю, — наличие качественно разных форм организации инновационного бизнеса. Наиболее популярные варианты — это бизнес-инкубатор, технопарк и центр трансфера технологий. Определяют их примерно так:

ординирующей роли данная организация уже фактически не выполняет, она перешла к Министерству экономического развития и Министерству связи и массовых коммуникаций (которое, например, инициировало «Ассоциацию технопарков в сфере высоких технологий»).

¹³ Плитман А. Технопарки: в ожидании инновационного прорыва [Электронный ресурс] // CRN/RE («ИТ-бизнес»). 2013. № 14. URL: <http://www.crn.ru/numbers/reg-numbers/detail.php?ID=84105>. По состоянию на 28.10.2015.

- *бизнес-инкубатор* — организация, созданная в целях оказания компаниям содействия на ранней стадии их развития путем предоставления необходимых площадей, оборудования, услуг и помощи в установлении контактов;
- *технопарк* — организация, созданная для предоставления компаниям оснащенной производственной, экспериментальной, информационной, инфраструктурной базы;
- *центр трансфера технологий* — организация, создаваемая при крупных исследовательских центрах для оказания помощи разработчикам в создании связей между исследовательскими организациями и промышленностью (для передачи/трансфера технологий из сферы научных разработок в производственную сферу).

На первый взгляд, между этими тремя формами продвижения новых идей в сферу производства нет особой разницы. Главная цель всегда — коммерциализация научных идей. На самом деле различия есть (см. табл. 1), и их понимание имеет большое значение для интерпретации так называемых инновационных площадок, которые сформировались в современной России.

Главное различие между бизнес-инкубатором и технопарком заключается в разной степени их *производственной направленности*. Бизнес-инкубаторы (как и близкие к ним центры трансфера технологий) являются площадками для реализации *любой* идеи. При этом апробация новой идеи, как правило, не связана со сферой материального производства. Наиболее яркий пример деятельности бизнес-инкубаторов — поддержка проектов в сфере информационного бизнеса, направленных на разработку нового программного обеспечения. Реализация таких проектов зачастую совершенно не связана с дорогостоящими производственными мощностями и созданием опытного образца. В случае же с технопарком, напротив, идея, которую планируется реализовать на практике, требует предварительного налаживания производственного процесса, поэтому в стандартную структуру технопарка включают центр технологических услуг. Таким образом, бизнес-инкубатор и центр

Таблица 1

Различия между основными формами организации инновационных площадок

| Критерии | Характеристики | | |
|---|--|---|--|
| | бизнес-инкубаторов | центров трансфера технологий | технопарков |
| Производственная направленность (связь с производством) | Реализация любых идей (чаще всего, не требующих апробации на производственных мощностях) | | Реализация идей, требующих апробации на производственных мощностях |
| Основные ресурсы | Эксперты и консультанты | | Производственные мощности |
| Риски | Низкие | | Высокие |
| Клиенты | Новые мелкие бизнес-фирмы | Фирмы разного масштаба и разного «возраста» | |
| Длительность взаимосвязей с клиентами | Краткосрочные и среднесрочные | Среднесрочные и долгосрочные | |
| Организаторы | Муниципальная администрация | Научные организации и вузы | Вузы и бизнес-предприятия |

трансфера технологий являются по сути сильно облегченными вариантами технопарка¹⁴. Вариантом организации, близким по оснащению к технопарку, но более удешевленным, являются также центры коллективного пользования научным оборудованием, число которых в современной России измеряется сотнями.

Главное различие определяет и производное различие в *ресурсном обеспечении (финансировании)*. Основной ре-

¹⁴ Неслучайно, когда характеризуют нормативную структуру технопарка, в ней всегда предусматривают бизнес-инкубатор — См.: Костюнина Г.М., Баронов В.И. Указ соч.

курс бизнес-инкубатора или центра трансфера технологий — хорошая команда экспертов, в то время как для технопарка, кроме человеческого ресурса, необходимы еще и площади для проведения исследований, производства и т.д. Таким образом, полноценный технопарк требует больших денежных вложений на стадии его формирования и дальнейшего поддержания в процессе амортизации. Можно сказать, что технопарк — капиталоемкий бизнес-инкубатор, или наоборот, что бизнес-инкубатор — это трудоемкий (точнее, «экспертноемкий») технопарк.

В свою очередь, более высокие капиталовложения связаны и с *более высокими рисками*. Обычный бизнес-инкубатор или центр трансфера технологий в случае неудачи практически ничего (кроме, конечно, времени и сил людей) не теряет. Поэтому вопрос окупаемости вложенных средств стоит для них не так остро, как в технопарках, требующих больших средств на первичное оснащение и на обновление оборудования.

Наконец, разная привязка в производственному процессу приводит и к ориентации на разные *типы клиентов*. Взаимодействие бизнес-инкубатора со своими клиентами носит быстротечный характер. Инкубационный период фирмы-клиента длится обычно от двух до пяти лет, после чего инновационная фирма покидает инкубатор и начинает самостоятельную деятельность. Характер же взаимодействия технопарка или центра трансфера технологий со своими клиентами зачастую определяется путем длительных взаимосвязей. Поэтому клиенты бизнес-инкубаторов — обычно молодые, находящиеся на стадии развития компании, в то время как клиентами технопарка или центра трансфера технологий могут быть компании, уже прошедшие фазу становления. К технопаркам близки инновационно-технологические центры. Они вообще должны работать только с фирмами, которые уже «встали на ноги», но нуждаются в помощи по налаживанию связей с потребителями высокотехнологичных разработок. В России эти центры мало отличаются от технопарков, поэтому на «Едином информационно-аналитическом портале...» они учитываются как технопарки.

Перечисленные институциональные характеристики трех основных типов инновационных площадок позво-

ляют иерархизировать их по степени зрелости: бизнес-инкубатор — самая простая форма, технопарк — наиболее развитая, центр трансфера технологий — что-то промежуточное (более близкое к бизнес-инкубатору, чем к технопарку). Кроме того, существуют особые экономические зоны (ОЭЗ), наукограды, центры поддержки предпринимательства, инжиниринговые центры и т.д. Множественность и разноуровневость этих форм приводит к тому, что в качестве наиболее общего обозначения часто используют не строго научное понятие «инновационный кластер», а более расплывчатые термины типа «субъекты инновационной деятельности» или «инновационные площадки». Такая расплывчатость терминологии производна от разнокачественности форм организации инноватики.

Структура инновационных площадок современной России

В литературе представлены разные данные о количестве инновационных площадок в России 2010-х годов: одни измеряют их десятками, другие — сотнями, третьи — тысячами. Рассмотрим по материалам разных баз данных, как в нашей стране развиваются инновационные площадки, чтобы понять особенности функционирования в российских условиях связей «образование-производство» и «наука-производство».

Соотношение различных форм организации: числом поболее, ценою подешевле

Чтобы выявить особенности структуры инновационных площадок, воспользуемся прежде всего базами данных «Единого информационно-аналитического портала государственной поддержки инновационного развития бизнеса», который поддерживается Министерством экономического развития России и может рассматриваться как официальный источник. Эта база вряд ли является полной, но ее вполне можно считать наиболее авторитетной и, скорее всего, репрезентативной.

На странице «Единого информационно-аналитического портала...», озаглавленной «Карта инновационной России», в июне 2015 года обозначено следующее количество субъектов инновационной деятельности по всей России — 628 единиц. В их число вошли: бизнес-инкубаторы, другие объекты производственно-технологической инфраструктуры, инжиниринговые центры, технопарки, центры коллективного пользования, центры кластерного развития, центры научно-технической информации, центры трансфера технологий, наукополисы и особые экономические зоны. Еще около сотни субъектов, учтенных в базе «Единого информационно-аналитического портала...» (гарантийные фонды, центры по сертификации...), играют сугубо вспомогательную роль по отношению к инновационным бизнес-фирмам. Строго говоря, механическое сложение качественно разных субъектов инновационной деятельности ведет к эффекту двойного счета, поскольку некоторые из форм инноватики «вложены» друг в друга (скажем, технопарк, как правило, включает бизнес-инкубатор). Технопарк «Саров» включает бизнес-инкубатор, а сам этот технопарк является частью Саровского инновационного кластера; кроме того, современный Саров (бывший Арзамас-16) часто называют наукоградом, хотя официально этот статус ему не присвоен. Наиболее массовыми формами организации (более 4/5 их общего количества) являлись:

- бизнес-инкубаторы — 195 единиц (31%),
- технопарки — 159 (25%),
- центры трансфера технологий — 112 (18%),
- центры коллективного пользования научным оборудованием — 71 (11%).

Бизнес-инкубаторы и центры трансфера технологий относятся к «дешевым» (трудоемким) формам организации, а технопарки и центры коллективного пользования — к «дорогим» (капиталоемким). В России пока преобладают «дешевые» формы. Это, скорее всего, закономерно для не очень богатой страны догоняющего развития. Действует закономерность «порочного круга» технологической отсталости: чтобы преодолеть технологическую зависимость от зарубежья, нужно разрабатывать оригинальные новые производственные технологии, но для их разработки не-

обходимо зарубежное высокотехнологическое научное оборудование.

Можно, конечно, сознательно развивать преимущественно «дешевую» инноватику, но тогда и результаты будут не очень инновационными. Примером такой дешевой инноватики является индийский Бангалор, ставший своего рода субподрядным центром для западных разработчиков программного обеспечения¹⁵. Это, безусловно, тоже существенный прорыв на мировой рынок инновационных разработок, однако импортозамещения таким путем добиться не удастся.

Преобладание «дешевых» форм организации инновационной деятельности свидетельствует о не очень высоком внимании субъектов бизнес-производства к инновационным разработкам, ведь среди трех субъектов отечественной технауки именно они являются наиболее богатыми, субъекты науки и образования имеют заведомо более низкие финансовые ресурсы. Если преобладают дешевые формы инноватики, значит инновационные разработки генерируют и «проталкивают» в меру своих финансовых возможностей в основном научные и образовательные организации.

Соотношение номинальной и фактической инновационности: где то, что «мы должны принять за образцы»?

Не всё то, что называют инновационными площадками, действительно является таковым. Для проверки соотношения номинальной и фактической инновационности деятельности организационных структур, которые фигурируют в «Едином информационно-аналитическом портале...», можно было бы выборочно их проверить. Поскольку

¹⁵ Концепция технопарков стала активно внедряться «сверху» после знакомства Президента России с Бангалором во время официального визита в Индию в декабре 2004 года. Уже через пару месяцев на встрече с представителями ИТ-отрасли в Новосибирске в январе 2005 года. В.В. Путин впервые сообщил о решении приступить к организации в России технопарков, а в марте 2006 года. распоряжением Правительства РФ была одобрена комплексная программа «Создание в Российской Федерации технопарков в сфере высоких технологий».

на портале даются ссылки на сайты всех входящих в базу организационных структур, по ним можно попытаться проследить, насколько действительно инновационной является их деятельность (исходя из презумпции честности тех, кто организует сайты). Однако при проверке этот метод дал осечку — многие ссылки не работали. Это само по себе можно рассматривать как характеристику не очень хорошей организации мониторинга инновационной деятельности.

Другой критерий проверки фактической инновационности российских инновационных площадок — их наличие или отсутствие в международных базах. Использование этого критерия основано на том, что в современном мире конкуренция за имидж не менее важна, чем конкуренция за «физический» товар. Для того чтобы успешно развиваться, инновационная бизнес-фирма (тем более, новая) должна не только предъявить некую оригинальную разработку, но и подать информационный сигнал о своей способности к инновационным разработкам. Чтобы поток сигналов не превратился в информационный шум, международные организации должны вести мониторинг этого потока, вычлняя достоверные сигналы и отсеивая малодостоверные.

Рассмотрим, как представлены российские инновационные площадки в международных базах данных, в частности в базе International Association of Science Parks and Areas of Innovation (IASP). Там их учтено на удивление немного. Только 32 инновационные площадки России являются полноправными членами этой организации, в том числе 5 бизнес-инкубаторов, остальные — технопарки (включая инновационно-технологические центры) (см. табл. 2). Правда, в число ассоциированных членов входит созданная в 2011 году российская «Ассоциация технопарков в сфере высоких технологий» (<http://np technopark.ru/>). Членами данной Ассоциации являются 36 организаций, включая 18 технопарков, из которых 9 являются полноправными членами IASP (видимо, из членов Ассоциации именно они наиболее крепко «стоят на ногах»). Ассоциация проводит добровольную аккредитацию организаций, называющих себя технопарками, однако на ее сайте нет информации, какое количество этих организаций смогли пройти аккредитацию. В информационной справке на сайте Ассоциации,

Таблица 2
Основные современные инновационные площадки России, согласно IASP

| Название | Время и место формирования | Организационные основатели | Тип |
|---|----------------------------|--|------------------------------------|
| 1. Биотехнологический бизнес-инкубатор МГУ (Biotechnological Business Incubator of Moscow State University) (www.biotech-msu.ru) | 2008, Москва (ЦФО) | МГУ | Бизнес-инкубатор |
| 2. Бизнес-инкубатор НИУ ВШЭ (Business Incubator of the Higher School of Economics) (inc.hse.ru) | 2006, Москва (ЦФО) | НИУ ВШЭ | Бизнес-инкубатор |
| 3. Технопарк высоких технологий (High Technology Park of Yugra) (www.tp86.ru) | 2008, Ханты-Мансийск (УФО) | Администрация | Технопарк |
| 4. Технопарк «Идея-Юго-Восток» (Idea-South-East) (trideayv.ru) | 2004, Ленингорск (ПФО) | ОАО «ИПТ «Идея» и ОАО «Газнефть» | Технопарк |
| 5. IT-парк FАВRIKA (IT-park FАВRIKA) (www.itpark-astrahlan.ru) | 2012, Астрахань (ЮФО) | Ренат Багъров | Технопарк |
| 6. Технопарк «Салфир» (JSC Science and technology park «Sarfir») (www.tpsarfir.ru) | 2005, Москва (ЦФО) | Оборонное предприятие ОАО НПП «Салфир» | Технопарк |
| 7. Калининградский инновационно-технологический центр (Kaliningrad Innovative Technology Center) | 2000, Калининград (СЗФО) | ФГУ им. И.Канга, КГТУ, администрация | Инновационно-технологический центр |
| 8. ИТ-парк (Kazan Hi-Technology Park «IT Park») (www.itpark-kazan.ru) | 2009, Казань (ПФО) | Администрация | Технопарк |
| 9. Красноярский региональный инновационно-технологический бизнес-инкубатор (Krasnoyarsk Regional Innovation and Technology Business Incubator) (www.kritbi.ru) | 2011, Красноярск (СФО) | Администрация | Бизнес-инкубатор |

Продолжение табл. 2

| Название | Время и место формирования | Организационные основатели | Тип |
|---|------------------------------|--|------------------------------------|
| 10. Кузбасский технопарк (Kuzbasskiy Technopark) (www.technopark42.ru) | 2007, Кемерово (СФО) | Администрация | Технопарк |
| 11. Научный парк МГУ (MSU Science Park) (www.sciencepark.ru) | 1990, Москва (ЦФО) | МГУ | Инновационно-технологический центр |
| 12. Навигатор кампус (Navigator Campus) (navigatorcampus.com) | 2014, Казань (ПФО) | Василь Закиев | Технопарк |
| 13. Ярославский инновационно-технологический центр (NP «Yaroslavl Center of Innovations and Technology») (www.yar-itc.com) | 2008, Ярославль (ЦФО) | Согласно регистрационному свидетельству, является частной собственностью* | Инновационно-технологический центр |
| 14. ИнТех-Дон (NP ITC «InTeh-Don») (intehdon.ru) | 2004, Новочеркасск (ЮФО) | Группа научных предприятий и Южно-Российский Государственный университет экономики и сервиса | Инновационно-технологический центр |
| 15. Жигулевская долина (Technopark «Zhiguli Valley») (z-valley.cik63.ru) | 2014, Тольятти (ПФО) | Администрация | Технопарк |
| 16. Ингрия (Technopark Ingria) (www.ingria-park.ru) | 2008, Санкт-Петербург (СЗФО) | Администрация | Технопарк |
| 17. Технопарк промышленных технологий «Инновационно-технологический центр «КНИАТ» (Technopark KNIAТ) (www.kniat.ru) | 1996, Казань (ПФО) | Казанский НИИ авиационной технологии | Технопарк |

Продолжение табл. 2

| Название | Время и место формирования | Организационные основатели | Тип |
|--|------------------------------|---|-----------|
| 18. Технопарк-Мордовия (Technopark Mordovia) (www.technopark-mordovia.ru) | 2008, Саранск (ПФО) | Администрация | Технопарк |
| 19. Технопарк Новосибирск (Technopark Novosibirsk) (tpark.ict.nsc.ru) | 1996, Новосибирск (СФО) | Администрация | Технопарк |
| 20. Технопарк университета ИТМО (Technopark of ITMO University) (technopark.ifmo.ru) | 1997, Санкт-Петербург (СЗФО) | Санкт-Петербургский НИУ информационных технологий, механики и оптики | Технопарк |
| 21. Академпарк (Technopark of Novosibirsk Academgorodok) (www.academ-park.com) | 2006, Новосибирск (СФО) | Администрация | Технопарк |
| 22. Технопарк ВлГУ (Technopark of VISU) (technopark.vlsu.ru) | 2011, Владимир (ЦФО) | Владимирский государственный университет | Технопарк |
| 23. Технопарк Саров (Technopark Sarov) (itechnopark.ru) | 2005, Сатис (ПФО) | Российский федеральный ядерный центр — Всероссийский научно-исследовательский институт экспериментальной физики | Технопарк |
| 24. Сколково (Technopark Skolkovo LLC) (sk.ru/technopark) | 2010, Москва (ЦФО) | Администрация | Технопарк |
| 25. Технопарк Строгино (Technopark Strugino) (www.tpstrugino.ru) | 2007, Москва (ЦФО) | Администрация | Технопарк |

Окончание табл. 2

| Название | Время и место формирования | Организационные основатели | Тип |
|---|----------------------------|--|-------------------------------------|
| 26. Технопарк Якутия (Technopark Yakutia) (www.tpykt.ru) | 2011, Якутск (ДФО) | Администрация | Технопарк |
| 27. Технополис Москва (Technopolis Moscow) (www.technomoscow.ru) | 2012, Москва (ЦФО) | Администрация | Технопарк |
| 28. ТомскВодПроект (Tomsk Regional Non-Profit Foundation) (www.tomskvp.ru) | 1996, Томск (СФО) | Томский государственный университет | Не является инновационной площадкой |
| 29. Инновационно-технологический бизнес-инкубатор НИ ТГУ (Tomsk State University Business Incubator) (www.incubator.tsu.ru) | 2006, Томск (СФО) | Томский государственный университет | Бизнес-инкубатор |
| 30. Межвузовский студенческий бизнес-инкубатор «Дружба» (TUSUR Business Incubator) (sbi.tusur.ru) | 2004, Томск (СФО) | Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники | Бизнес-инкубатор |
| 31. Западно-Сибирский инновационный центр (Tyumen Technopark) (www.tyumen-technopark.ru) | 2005, Тюмень (УФО) | Администрация | Технопарк |
| 32. Зеленоградский инновационно-технологический центр (Zelenograd Innovation and Technology Centre) (www.zitc.ru) | 1998, Зеленоград (ЦФО) | НИУ «Московский государственный институт электронной техники» | Инновационно-технологический центр |

* На сервере этой организации нет информации, кто (какие именно организации или лица) ее основал.

отражающей ситуацию по состоянию на 2012 год, указывается, что в настоящее время на территории Российской Федерации существуют более 88-ми технопарков, однако большинство технопарков в России находятся либо в начальной стадии строительства, либо — на стадии проектирования.

Несомненными полноценными инновационными площадками являются примерно 1/6 всех российских технопарков и 1/50 отечественных бизнес-инкубаторов. Следует отметить, что из фигурирующих в базе IASP 32-х объектов один — «ТомскВодПроект», указанный в базе как «Tomsk Regional Non-Profit Foundation», — попал в нее, скорее всего, по ошибке, поскольку он является институтом по проектированию объектов мелиорации. Причиной ошибки, возможно, является тесная связь этого института с Томским государственным университетом, где действительно функционирует инновационно-технологический бизнес-инкубатор.

В то же время вряд ли корректно остальные технопарки и бизнес-инкубаторы считать симулякрами. Значительная часть инновационных площадок России основаны совсем недавно, поэтому они еще не успели «дозреть». Возможно, какая-то часть этих площадок неплохо работает, но плохо заботится о своем имидже. Бизнес-инкубаторы в базе IASP представлены очень слабо в первую очередь потому, что это наиболее «простая» форма инновационного кластера, в то время как IASP имеет дело в основном с более «зрелыми» формами.

Итак, в России инновационные площадки, которые вполне соответствуют этому названию и опыт которых мы должны принять за образцы, составляют порядка 20% от номинального количества этих площадок. Остальные — или *не совсем* инновационные площадки, или *совсем не* таковые.

Превалирование «незрелых» инновационных и квазиинновационных площадок — еще одно проявление низкого внимания бизнеса к инноватике. Предприниматель заинтересован в финальном результате — инновационной продукции, дающей реальную прибыль. Что касается других акторов «технопаркового движения», то для них важен сам процесс: вузы и научные центры получают хоть какой-то дополнительный ресурс, а госчиновники — материал для отчетности. Если инновационные площадки действуют по

принципу «цель — ничто, движение — всё», то это явный симптом отчуждения производителей от инновационного процесса.

Дифференциация по возрасту: три поколения «российской технологической революции»

Рассмотрим теперь различия между субъектами инновационной деятельности, связанные с их возрастом.

За четверть века развития технопарков в России имели место три волны — три поколения, действовавшие в этой российской организационно-технологической «революции»:

- 1) поколение периода распада СССР, когда создание технопарков стало одним из методов «выживания» (коммерциализации) вузов и НИИ;
- 2) поколение 2000-х годов, связанное в первую очередь с решениями российского правительства 2005–2006 годов о целенаправленном развитии высокотехнологических технопарков;
- 3) поколение первой половины 2010-х годов, выросшее под влиянием «раскручивания» в СМИ Сколково.

Условной датой начала отечественного «технопаркового движения» можно считать далекий 1990 год, когда Госкомитетом СССР по народному образованию была разработана программа создания и развития технопарков. Поскольку Советский Союз тогда уже «дышал на ладан», эта программа была мертворожденной, однако определенную иницирующую роль она все же успела сыграть. Именно под ее влиянием появились первые технопарки, создаваемые при вузах или при НИИ¹⁶.

¹⁶ В литературе можно встретить мнение, что технопарки первого поколения были связаны почти исключительно с вузами: «Оказавшись в 1990-е годы в бедственном положении, преподаватели, ученые и руководство вузов стали искать возможность поправить свои финансовые дела. Так и появились «технопарки» — освобожденные или построенные здания, где преподаватели высших учебных заведений стали открывать свои малые, как правило, высокотехнологичные фирмы». Цит. по: Молчанов Н.Н., Молчанов А.Н. Технопарки — концепция «четвертой спирали» // Инновации. 2014. № 7, стр. 41–42..

Самым первым отечественным технопарком называют Томский научно-технический парк, созданный при Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники в 1990 году. Как и многие другие «пионерные» технопарки, он оказался не очень результативным. В настоящее время от него остался Томский международный деловой центр «Технопарк», который в основном занимается рекламой и маркетингом; действующий в его рамках Томский региональный центр трансфера технологий был сформирован только в 2005 году, уже в рамках второй волны. Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники продолжает оставаться активным участником технопаркового движения, но уже через Межвузовский студенческий бизнес-инкубатор «Дружба», основанный в 2004 году.

Круг технопарков первого поколения довольно широк, но они, как правило, были «страшно далеки» от реального массового производства. Впрочем, некоторые технопарки первого поколения до сих пор пользуются высоким авторитетом и являются членами IASP (например, инновационно-технологический центр «Научный парк МГУ»).

Организация инновационных площадок в условиях «лихих 90-х» заведомо не могла оказать существенного влияния на отечественную экономику, зато вполне могла и оказывала — на выживание отечественной науки, связанной с высокими технологиями. Инновационные площадки первого поколения росли «снизу»: среди шести инновационных площадок базы IASP, основанных в 1990–2000 гг., только одна (технопарк «Новосибирск») организована региональной администрацией и еще одна (Калининградский инновационно-технологический центр) — совместно вузами и администрацией.

Новый подъем российского «революционно-технологического» движения пришелся на промежуток между визитом В.В. Путина в индийский Бангалор и экономическим кризисом 2008–2009 годов. Второе поколение инновационных площадок было гораздо многочисленнее первого. Технопарки накануне кризиса росли как грибы после дождя: в современной базе IASP находятся 16 инновационных площадок (половина общего количества), основанных в течение 2004–2008 годов; из них пять технопарков, инновационно-

технологических центров и бизнес-инкубаторов были основаны почти одновременно — в 2008 году. Под влиянием моды бизнес-инкубатор создали даже в таком чисто гуманитарном вузе, как Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ); Впрочем, как и следовало ожидать, это подразделение вуза функционировало в качестве скорее одной из форм дополнительного образования, чем полноценного высокотехнологического бизнес-инкубатора.

Второе поколение российских технопарков формировалось уже не столько «снизу», сколько «сверху»: половина всех инновационных площадок базы IASP, основанных в период второй волны, основана региональными администрациями. В то же время в этот период определенный интерес к инновационным площадкам начинают проявлять и бизнес-предприятия. Именно во время второй волны появились технопарки «Идея-Юго-Восток», «Сапфир» и «ИнТех-Дон», а также Ярославский инновационно-технологический центр, инициированные различными бизнес-структурами.

Завершение кризиса 2008–2009 годов дало российскому обществу возможность снова обратить внимание на проблему инновационных кластеров. Начавшаяся в 2010 году шумная компания вокруг технопарка «Сколково» объективно пропагандировала саму идею строительства новых инновационных площадок, и этот призыв был услышан — прежде всего региональными администрациями. Из восьми созданных в период с 2010 года инновационных площадок, фигурирующих в базе IASP, пять были основаны администрациями различных регионов. Еще один интересный момент третьей волны — появление в роли «единоличных» основателей технопарков крупных предпринимателей.

Обобщая наблюдения над тремя волнами российского «революционно-технологического» движения, можно сделать вывод, что чем дальше, тем меньшую роль в нем играли вузы и НИИ, которые стояли у истоков этого движения. Сегодня главным актором формирования инновационных площадок однозначно являются государственные администрации. Менее важным, но все же существенным действующим лицом этого процесса на протяжении последнего десятилетия был частный бизнес — юридические и физические лица.

Оценка динамики развития российских инновационных кластеров позволяет констатировать противоречивые тенденции. С одной стороны, уже в 2000-е годы появляются элементы формирования технонаучной связки «наука-образование-производство»: инициативы вузов и НИИ начинают находить отклик у фирм-производителей. С другой стороны, с 2000-х годов неуклонно растет роль административных инициатив. Роль администраций (как и вообще государственного регулирования в постсоветской России) стоит под вопросом: то ли они помогают бизнесу, беря на себя то, на что у российского бизнеса не хватает сил; то ли угнетают бизнес, перехватывая функции, которые должны быть для него органичными. Возможно, оба этих процесса протекают параллельно.

Территориальная дифференциация: полицентричность вместо «столицентричности»

Для научно-образовательной деятельности в нашей стране характерен высокий «столицентризм» — ведущие вузы и научные организации «кучкуются» в основном в Центральном и Северо-Западном федеральных округах (особенно в двух столичных мегаполисах), тогда как в других («провинциальных») регионах России заниматься наукой и получать хорошее образование существенно труднее¹⁷. Логично предположить, что, поскольку инновационные площадки тяготеют к организациям сфер науки и высшего образования, их территориальная дифференциация тоже будет страдать «столицентризмом». Однако действительность оказалась более сложной.

Если рассмотреть по базе «Единого информационно-аналитического портала...» распределение по федеральным округам России инновационных площадок, то выясняется, что их территориальная дифференциация является скорее полицентричной, чем «столицентричной» (табл. 3). Безу-

¹⁷ См.: Латова Н.В., Латов Ю.В. «Столицентризм» как причина социального неравенства в российской системе высшего образования // *Общественные науки и современность*. 2012. № 2, стр. 21–37.

словно, Центральный федеральный округ (ЦФО) находится на первом месте. Однако второе место занимает Приволжский федеральный округ, причем по количеству технопарков он существенно опережает ЦФО. Что касается Северо-Западного федерального округа (с Санкт-Петербургом), то он неожиданно оказался на пятом месте, уступая даже Уральскому и Сибирскому федеральным округам. Самое главное, если сопоставить доли федеральных округов в числе субъектов инновационной деятельности с долей в населении страны, то неожиданно обнаруживается, что по соотношению инновационных площадок и населения ПФО и УФО являются главными лидерами России, обгоняя ЦФО.

Таблица 3

Распределение субъектов инновационной деятельности по федеральным округам России, %

| Характеристики | | ЦФО | СЗФО | ЮФО | ДФО | СФО | УФО | ПФО | СКФО |
|---|---------------------------------------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Доля ФО в населении России (на 1.1.2015) | | 27 | 10 | 10 | 4 | 13 | 8 | 20 | 7 |
| По базе «Единого информационно-аналитического портала...» | Доля в общем числе бизнес-инкубаторов | 31 | 10 | 5 | 3 | 16 | 9 | 24 | 2 |
| | Доля в общем числе технопарков | 27 | 8 | 5 | 3 | 6 | 13 | 38 | 1 |
| По базе IASP, доля в общем числе объектов по России | | 32 | 10 | 6 | 3 | 19 | 6 | 26 | 0 |

База IASP, в которой фигурируют наиболее «полноценные» инновационные площадки России, подтверждают вывод об их полицентричности. В то же время УФО представлен здесь не слишком выразительно, наиболее ярко выгледят Поволжье (ПФО) и Сибирь (СФО).

Высокая полицентричность территориального распределения инновационных площадок является сильным аргументом в защиту тезиса о существовании производственной ориентации российской инноватики. Ведь Приволжский, Сибирский и Уральский федеральные округа, на которые приходится 57% всех отечественных технопарков из базы

«Единого информационно-аналитического портала...» и 51% инновационных площадок из базы IASP, — это главные промышленные зоны России.

Если перейти с уровня федеральных округов на уровень субъектов федерации, то четко вырисовывается иерархия российских регионов, контролирующая львиную долю инновационных площадок: Москва (с прилегающей Московской областью) — Татарстан — Свердловская область — Санкт-Петербург (с прилегающей Ленинградской областью). На территории Сибирского федерального округа трудно выделить какой-либо субъект Федерации, который бы сильно отличался по числу инновационных площадок. Для этого региона характерна скорее децентрализация инновационной деятельности, хотя в базе IASP выделяются Томск и Новосибирск.

Высокая роль столичных районов тривиальна, но большее значение Татарстана и Свердловской области менее ожидаемо. В этой связи можно вспомнить, например, про казанский Иннополис, который слабее «засвечен» в СМИ, чем подмосковный Сколково, однако развивается по схожей модели города-спутника, построенного «от нуля» по инициативе госадминистраторов для формирования высокотехнологичного кластера.

Дифференциация по субъектам (собственникам)

Зададимся теперь вопросом о том, кто в России выступает главным инициатором и организатором функционирования инновационных площадок.

Исходя из схемы элементов технауки, инициировать создание инновационной площадки в принципе могут представители либо производственной сферы, либо образовательной, либо научной, либо финансовой. Последний вариант в современной России крайне маловероятен¹⁸, а остальные

¹⁸ Едва ли не единственным примером российского «бизнес-ангела» (частного лица, финансирующего инновационные разработки других лиц) является Ренат Батыров, организатор первого в России частного технопарка (IT-парка) «FABRIKA», который функционирует в Астрахани в здании бывшей швейной фабрики с 2012 года. Однако и этот технопарк нельзя рассматривать как результат деятельности российских финанси-

три вполне возможны. В табл. 1 среди потенциальных организаторов инновационных площадок фигурируют и вузы, и научные центры, и бизнес-предприятия. С учетом особенностей стран догоняющего развития, где государство активно «тянет за уши всё (медленно) растущее», несомненно и еще один инициатор/организатор инновационных площадок — государственная администрация, как центральная (что видно на примере Сколково), так и местная (см. табл. 4).

Таблица 4

Структура организаторов (собственников) технопарков, %

| Собственники-организаторы | Согласно А. Плитману (2013 г.) | Согласно выборке в исследовании по заказу ОАО «РБК» (2013 г.) | Согласно базе IASP (2015 г.) |
|--|--------------------------------|---|------------------------------|
| Вузы | Более 50 | 26 | 10 |
| НИИ | Более 40 | – | 10 |
| Региональная администрация | | 52 | 62 |
| Бизнес (физические и юридические лица) | Менее 5 | 22 | 19 |

В предыдущих аналитических обзорах инновационных площадок России можно встретить существенно отличные друг от друга оценки их структуры по субъектам организации. Есть оценка, согласно которой более 50% технопарков (организаций, которые так себя называют) — вузовские, более 40% — государственные и только менее 5% — частные. По другой оценке, доминирующую роль играют не вузы, а региональная и/или муниципальная администрация. Так, в исследовании по заказу ОАО «РБК» приводятся следующие данные о собственниках исследуемой выборки инновационных площадок: 67% бизнес-инкубаторов и 52% технопарков — собственность администраций, 28% и 26% — собственность вузов, на долю частных лиц и компаний остается

столько, поскольку Батыров (директор астраханской группы компаний «Пилот») представляет российских предпринимателей-производителей, а не предпринимателей финансовой сферы.

5% бизнес-инкубаторов и 22% технопарков. Структура базы технопарков IASP почти совпала с данными исследования «РБК»: 62% собственников — региональные администрации, 19% — физические и юридические бизнес-лица, около 10% — вузы, еще около 10% — НИИ. Единственное отличие заключается в том, что в исследование «РБК» не попали технопарки, созданные при НИИ, из-за чего оказалась преувеличена роль при-вузовских технопарков.

Таким образом, мнение о доминировании вузов в роли организаторов/собственников инновационных площадок, скорее всего, отражает устаревшие реалии. В настоящее время образовательные организации находятся где-то на 2–3-м местах среди организаторов этих площадок, а абсолютным лидером являются региональные администрации. На тех же 2–3-м местах находятся представители бизнеса. Если рост значения бизнес-предприятий следует рассматривать как позитивный симптом роста внимания производителей к инноватике, то усиление значения госадминистрации является противоречивым явлением, которое можно истолковывать и как формирование современной модели «тройной спирали», и как регенерацию «старой доброй» власти-собственности.

Неслаженный «квартет» исполнителей программ формирования инновационных площадок

«Полноценный технопарк возникает, когда начинают работать все элементы тройной спирали: государство, наука и образование, бизнес», пишут Н.Н. Молчанов и А.Н. Молчанов¹⁹. Наш подход к пониманию условий формирования «полноценных технопарков» несколько иной: в структуре технонауки не обязательно присутствие государства (Кремниевая долина развивается в общем-то без его прямого участия), зато принципиально важно, чтобы бизнес был представлен как производителями, так и финансистами; кроме того, науку и образование лучше рассматривать как самостоятельных (хотя и стремящихся к слиянию) субъек-

¹⁹ Цит. по: Молчанов Н.Н., Молчанов А.Н. Технопарки — концепция «четвертой спирали» // Инновации. 2014. № 7, стр. 43.

тов. В то же время можно согласиться, что в конкретных условиях современной России финансовый сектор особой самостоятельной роли не играет, а государство является более чем активным актором.

Таким образом, вырисовывается своеобразный «квартет» (вузы — госадминистрация — наука — бизнес-производители), результаты деятельности которого во многом напоминают, к сожалению, работу квартета («проказница мартышка, осел, козел да косолапый мишка...») из известной басни. Чтобы объяснить, почему дело инноватики в России «на лад нейдет», рассмотрим по отдельности мотивы (не)инновационного поведения каждого из участников «квартета».

Проблемы бизнеса

В исследовании, которое проводилось в 2013 году по заказу «РБК», во время глубинных интервью с участниками «технопаркового движения» один из респондентов очень точно и лаконично сформулировал, какова краеугольная проблема отечественной инноватики: «Проблема для нас одна, но она глобальная — отсутствие спроса на инновационную продукцию. Не получается сформировать систему получения заказа на инновации»²⁰.

Действительно, уже стало едва ли не общим местом утверждение, что одним из главных провалов экономики России из века в век являются неудачи в формировании экономики инноваций: государство по самой своей природе недостаточно эффективно в генерировании производственных инноваций, а отечественный частный бизнес упорно не желает их разрабатывать и внедрять²¹. Даже в 2000–2010-е годы большая часть исследований и разработок в предпринимательском секторе осуществлялась за счет средств

²⁰ Цит. по: Проблемы и решения: бизнес-инкубаторы и технопарки России, стр. 16 [Электронный ресурс] // ОАО «РБК». URL: https://www.rusventure.ru/ru/programm/analytics/docs/201403_Business_incubators.pdf. По состоянию на 28.10.2015.

²¹ 12. Грэхэм Л. Сможет ли Россия конкурировать? М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.

13. Гохберг Л.М. Статистика науки. М.: ТЕИС, 2003.

государственного бюджета, и проект технопарка Сколково, инициированный в 2010 году, — лишь частное проявление общей тенденции. «Паразитизм частного сектора на ресурсах госсектора»²² разительно контрастирует не только с Силиконовой долиной, но даже с Бангалором, где доминирующую роль играет все же частное предпринимательство, а государство помогает ему, но отнюдь не стремится его заменить.

Справедливости ради необходимо признать, что в России уже есть представители бизнеса, которые не просто демонстрируют интерес к инноватике, но и становятся инициаторами формирования инновационных площадок. В базе IASP самыми старыми технопарками, инициированными российским бизнесом, являются основанные в 2004 году татарстанская «Идея-Юго-Восток» и ростовский «ИнТех-Дон». К сожалению, за прошедшие более чем 10 лет они не продемонстрировали каких-либо выдающихся успехов. Возможно, прошло еще слишком мало времени для демонстрации ярких успехов, — в конце концов, зарубежные «кремниевые долины» (американская, индийская и т.д.) становились результативными инновационными кластерами лишь примерно через 10–15 лет после основания.

Однако возможно, что превращения гадких утят в прекрасных лебедей придется ждать еще очень долго. Вспомним остроумное замечание российских экономистов А.В. Бузгалина и А.И. Колганова, что на российском рынке «побеждают не те, кто умеет лучше бегать, а те, кто лучше бегают в мешках»²³. Инновационные площадки — это пространство для обучения «лучше бегать» общепринятым способом, за счет технологических инноваций. Но могут ли эти площадки вызвать у предпринимателей сильный интерес, когда есть другие, более общепринятые (в России) и менее рискованные способы «лучше бегать», именно «в мешках»?

²² Цит. по: Гохберг Л.М. Статистика науки. М.: ТЕИС, 2003, стр. 28.

²³ Цит. по: Бузгалин А.В., Колганов А.И. Реиндустриализация и/или приоритетное развитие креатосферы (к вопросу о целях социально-экономической стратегии) [Электронный ресурс] // Альтернативы. URL: <http://www.alternativy.ru/ru/node/10219>. По состоянию на 28.10.2015.

Проблемы государственной администрации

Роль государства в «выращивании» российских инновационных площадок часто преуменьшают. По мнению Н.Н. Молчанова и А.Н. Молчанова среднестатистический портрет отечественного технопарка таков:

- он создан при вузе, который является единственным учредителем;
- технопарк имеет ограниченный набор инфраструктур (аренда помещений; доступ к некоторым видам вузовского оборудования и интернет-ресурсам; помощь в оформлении прав интеллектуальной собственности и т. п.), чья ограниченность связана с небогатыми вузовскими финансами;
- отраслевая принадлежность технопарка жестко связана с профилем вуза, причем наиболее успешны технопарки, ориентированные на информационные технологии (интернет-индустрию), поскольку они не требуют организации материалоемкого производства.

Такой «технопарк» является по существу (каким бы ни был его формальный статус) структурным подразделением вуза и помогает решать проблемы именно этого вуза, а не производственной отрасли и не региона²⁴.

По нашему мнению, изображенная картина соответствует реалиям примерно десятилетней давности, когда первая волна «технопаркового движения» уже схлынула, а вторая еще не началась. Современный (середины 2010-х годов) типичный технопарк имеет уже существенно другие типичные признаки: он основан региональной администрацией и, соответственно, предназначен в первую очередь для решения ее проблем — как престижно-имиджевых, так и связанных с развитием «подвластной» территории. Поэтому оценка потенциалов и результатов российского «технопаркового движения» оказывается сильно зависимым от оценки в целом индустриально-строительной деятельности отечественного государства.

Для всех стран догоняющего развития типична двойственная роль государства в модернизации общества. С одной

²⁴ Молчанов Н.Н., Молчанов А.Н. Указ. соч., стр. 42.

стороны, именно оно становится инициатором внедрения «сверху» многих инновационных институтов (свобода предпринимательства, банковская система, рынок ценных бумаг, профессиональная армия, университетская система образования, свобода миграции и др.), копирующих правила игры более передовых стран. Одним из таких институтов стали инновационные кластеры; специфика «копировального» процесса состоит в том, что объектом для подражания является не только и не столько самая «образцовая» Кремниевая долина, сколько ее более бледные подобию (типа индийского Бангалора). С другой стороны, государство стремится сохранить свое монопольное положение и отвергает попытки неокрепшего гражданского общества поставить деятельность государственных учреждений под реальный контроль со стороны граждан. Эти две противоречивые тенденции приводят к различным формам «государственного капитализма»: госадминистрации разных уровней стремятся помогать развитию бизнеса, но не любого, а «своего». К тому же претворением в жизнь программ стимулирования инноваций занимается государственный аппарат, в котором устойчиво воспроизводятся методы и технологии советской номенклатуры.

Таким образом, доминирующая и растущая роль госадминистраций в формировании инновационных площадок не может не вызывать противоречивых оценок. Это связано с тем, что отечественная бюрократия не всегда стремится технологическим инновациям помогать и далеко не всегда реально может помощь оказать, даже если стремится к этому. Актеры российского инновационного бизнеса многократно озвучивали типичную, судя по всему, в их кругу точку зрения, что «административные» технопарки — это проекты в основном имиджевые, если не коррупционные.

Примером умеренно-критической оценки роли государства в формировании инновационных площадок может быть мнение В.С. Фосса, одного из ведущих менеджеров крупной компьютерной компании «Утилекс»: «Пользу технопарков отрицать сложно. Но сегодня их влияние на общую картину развития ИТ-бизнеса крайне невелико, и кардинального изменения ситуации я не ожидаю. Российские технопарки — это такой же имиджевый госпроект, как Сочи–2014...

Реализуясь на бюджетные средства, они строятся, развиваются, управляются и оцениваются бюрократическими, а не бизнес-методами»²⁵. Более резкую оценку государственного «выращивания» инновационных кластеров давал предприниматель в области высоких технологий (и «попутно» видный оппозиционный политик) И.В. Пономарев, который откровенно признавался: «Я с удовольствием все свои проекты обязательно посылаю в «Сколково», потому что это налоговые льготы и так далее, а глядишь, еще и грант получишь. Вопрос: приду я в качестве инвестора в «Сколково»? Да черта с два!.. Люди, которые там находятся, ни хрена не понимают в инновациях и не отвечают за те деньги, которые они вкладывают»²⁶. В объективности конкретно этой экспертной оценки можно усомниться, поскольку ее автор близок к внесистемной оппозиции. С другой стороны, вскоре после этого заявления И.В. Пономарев попал под следствие как раз за растрату сколковского «гранта», подтвердив тем самым «не очень» правильное их использование.

Итак, вряд ли есть основания сомневаться в том, что под вывеской финансирования инноватики в России (как, впрочем, и в других странах) государство часто финансирует что-то совсем иное: в лучшем случае — обычный («не очень» инновационный) бизнес, в худшем — бюрократов, которые «за очередью следят, без очереди берут». К сожалению, законы Паркинсона изрядно препятствуют реализации законов рынка, жестко связывающих конкуренцию и инноватику.

Проблемы науки

Российская наука на протяжении всех трех столетий своего развития поражала парадоксальным сочетанием хорошей теоретической базы и «не очень» хорошей практической реализации научных открытий. Разрыв между теорией и практикой можно рассматривать как еще одно проявление всё того же государственного патернализма. Со

²⁵ Цит. по: Плитман А. Технопарки: в ожидании инновационного прорыва.

²⁶ См. аудиозапись на: <http://lifenews.ru/news/112973>.

времен Петра I государство считает своим долгом финансировать университеты и научные организации (в первую очередь как символы модернизации), однако в результате огосударствляет высшее образование и науку до такой степени, что их связь с производством развивается очень слабо.

Российский ученый склонен рассматривать себя как «слугу государства», даже если очень критически оценивает государственное управление. Это в полной мере относится не только к ученым-обществоведам, но и к ученым естественно-научных специальностей. Типичный российский ученый ориентирован скорее на модель Николы Теслы (талантливые идеи, неудачная практическая реализация, громкая слава, небогатая жизнь), чем на модель Томаса Эдисона (талантливые идеи, успешный бизнес, громкая слава, богатство). В результате, хотя в последнем (за 2015 год) Международном инновационном рейтинге наша страна оказалась на четвертом месте в мире по патентной активности, наши патенты слишком часто используются не внутри, а за пределами России.

В современной России (как, впрочем, и в СССР) система технологических инноваций сильна «на входе» и относительно слаба «на выходе». Наша страна традиционно тратит заметную долю ВВП на исследования и разработки, однако значительная часть ассигнований идет на содержание большого количества государственных исследовательских учреждений, по-прежнему слабо связанных как с системой подготовки кадров, так и с предпринимательской деятельностью. Коммерческие же организации вкладывают пока очень мало средств в науку, потому что их устраивают возможности экстенсивного роста, основанного больше на расширении рынка, чем на его интенсификации. Поэтому неудивительно, что большинство российских разработок патентуются в других странах и используются зарубежным бизнесом, который часто более активно использует российские научные ресурсы, чем отечественные компании.

Главную проблему стимулирования инновационного высокотехнологического бизнеса в России, связанную со связкой «наука — производство», можно сформулировать так: отечественные инновационные площадки довольно часто стимулируют инновационные высокотехнологиче-

ские разработки, но гораздо реже — инновационный высокотехнологический *бизнес*. Создается впечатление, что скорее наоборот, все эти бизнес-инкубаторы, технопарки и т.д. обеспечивают новаторам защиту от российской бизнес-среды путем *постоянной* льготной «подкормки»²⁷. Как показало исследование, проведенное в 2013 году по заказу ОАО «РБК», для примерно 75% малых инновационных фирм, связанных с бизнес-инкубаторами, завершение пребывания в инкубаторе равносильно завершению их «жизни» (т.е. они прекращают свою деятельность либо во время пребывания в инкубаторе, либо вскоре после того как его покидают). Если в развитых странах рыночная конкуренция — это «процедура открытия»²⁸, то в современной России она очень часто воспринимается как «агрессивная среда», в которой фирма-инноватор выживает плохо. Возможно, дело в том, что наша рыночная конкуренция — не совсем конкуренция и часто совсем не рыночная (вспомним метафору про «бег в мешках»).

Для НИИ создание технопарков имеет малый смысл еще и потому, что они по своей сути *уже* являются аналогами технопарков — имеют какой-никакой выход на практику. Поэтому создание отдельного подразделения на базе НИИ, носящего гордое название технопарка, как правило, — скорее дань моде, а не появление в рамках НИИ чего-то нового. Яркий пример — Технопарк ГУП Институт нефтехимпереработки Республики Башкортостан, который сначала был просто Институтом нефтехимпереработки, а затем, не меняя сути учреждения, добавил в свое название понятие «технопарк».

²⁷ «В настоящий момент понятие технопарка в РФ сведено к инновационному центру (бизнес-инкубатору для малых инновационных фирм). Более того, большинство подобного рода «технопарков» не являются даже классическими инновационными центрами (инновационные центры предполагают постоянное обновление резидентов — малых инновационных фирм, а в большинстве наших центров малая инновационная фирма рассчитывает на «пожизненное» пребывание в данной структуре)». См.: Молчанов Н.Н., Молчанов А.Н. Указ. соч., стр. 43.

²⁸ См.: по: фон Хайек Ф. Конкуренция как процедура открытия // Международная экономика и международные отношения. 1989. № 12, стр. 6–14.

Проблемы вузов

Российские инновационные площадки изначально создавались в основном при вузах. Такое начало обнадеживало, ведь Кремниевая долина в 1950-е годы тоже начиналась с того, что администрация Стэнфордского университета сдавала инновационным фирмам университетские помещения в надежде убить двух зайцев — залатать дырки в университетских финансах и помочь трудоустроиться своим выпускникам. К сожалению, российский опыт оказался гораздо менее успешным, поскольку с самого начала вузы старались помочь скорее самим себе, чем своим выпускникам. В результате при-вузовские инновационные площадки помогали решать проблемы финансирования вузов и удержания преподавателей. С трудоустройством выпускников и с бизнес-инновациями получалось заметно хуже.

Прежде всего надо отметить своеобразную функцию вузов в постсоветской России — функцию производства не столько молодых специалистов, сколько молодых работников с дипломами. Это связано с тем, что наблюдается, с одной стороны, очень высокий престиж высшего образования, которое воспринимается как обязательный атрибут «нормальной жизни», а с другой стороны, весьма умеренный уровень фактических квалификационных требований к работникам многих массовых профессий (работники торговли, «офисный планктон»). В условиях развертывания НТР высокотехнологическому бизнесу, безусловно, нужны в определенном количестве и настоящие специалисты, а не только «девочки/мальчики с дипломами». Однако это пост-вузовское доучивание пока вполне удается реализовать за счет систем дополнительного образования. В результате для современных российских вузов инновационные площадки — это в первую очередь возможность получить дополнительно финансирование (плюс, конечно, повысить свой престиж).

Установка на помощь вузу, а не выпускникам вуза, формирует минимализм требований к инновационным площадкам. Сайты технопарков при вузах зачастую не связаны с сайтами вузов-учредителей, имеют минимум информации, не дающей возможности судить о том, чем и в какой

форме занимается данное подразделение. Нет информации о привлечении студентов к деятельности технопарков.

Таким образом, из идеи Кремниевой долины отечественными вузами воспринята в первую очередь только та ее часть, которая связана с получением прибыли от аренды помещений, принадлежащих вузам. Зачастую то, что называется технопарком, на деле является совместно арендуемыми площадями. По сути же деятельность вуза и деятельность так называемых технопарков нередко слабо пересекаются. Поскольку вузы редко имеют современное сложное оборудование, то резидентами таких инновационных площадок часто становятся фирмы, не требующие специальных производственных помещений (например, работающие в области телекоммуникаций, информатики, вычислительной техники и т.п.).

Завершая наш аналитический обзор развития инновационных площадок, можно констатировать наличие в постсоветской России двух полярных типов:

- немногочисленные «нормальные» площадки, реально соединяющие науку, образование, бизнес и государственную поддержку инноватике;
- более многочисленные симулякры, которые используют модную организационную форму для решения текущих задач (рост имиджа администрации, финансирование групп работников науки и высшего образования) без сколько-нибудь существенного влияния на развитие инновационной национальной экономики.

Между этими крайностями есть, конечно, много промежуточных вариантов. Подробное изучение их спектра — дело будущих исследований.

МАЛЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ПРЕДПРИЯТИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ¹

В начале 1990-х годов в России резко возросло число небольших научно-исследовательских организаций, ориентированных на выполнение заказов производственных компаний, чаще всего для обналаживания денег и их присвоения заказчиком и исполнителем, реже — на получение зарубежных грантов. В 1990 году они составляли 38% от общего числа научных учреждений страны, а в 2003 году — 67,3%². Новые научно-исследовательские организации создавались как в результате разукрупнения уже существовавших, так и в качестве вновь образованных юридических лиц. Они во множестве появились и в рамках Российской академии наук, и в отраслевых исследовательских институтах, получив законодательное право свободно оперировать финансами. Многие производственные предприятия такого права еще не имели.

По причине невостребованности в условиях острого кризиса в экономике рост числа малых исследовательских организаций сопровождался уменьшением числа организаций, ранее занимавшихся проектированием новых технологий на производстве: с 1990 по 2005 годы в 8,7 раза сократилось число проектных, в 4,1 раза — конструкторских, в 1,8 раза — научно-технических организаций на промышленных предприятиях³. Сокращение числа организаций, занятых выполнением научных исследований и разработок,

¹ Авторы: Франц Эдмундович Шереги, начальник научно-аналитического отдела Центра социологических исследований Минобрнауки России, к.ф.н; Михаил Сергеевич Попов, директор департамента управления программами и конкурсными процедур Минобрнауки России, к.п.н.; Алексей Валентинович Ридигер, директор ФГНУ «Интерфизика», к.т.н. Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 13-03-00015а «Непрерывное образование и трансфер наукоемких технологий: модели взаимодействия учреждений образования и науки с предприятиями реального и финансового секторов».

² Миндели Л.Э., Гудкова А.А. Структура сети научных организаций: пути трансформации. М.: ЦИСН, 2004, стр. 5.

³ Наука в Российской Федерации. Статистический сборник. М.: Росстат, Минобрнауки России, Высшая школа экономики. 2005, стр. 23.

продолжилось и в 2000-х годах: в 2004 году их насчитывалось 21 тыс., в 2011 году — 13,1 тыс. Доля научных организаций в составе малого бизнеса за этот же период упала с 2,2% до 1%, а доля инвестиций малых предприятий в основной капитал — с 0,8% до 0,4%^{4 5}.

Для развертывания прикладных научных исследований с привлечением научного и кадрового потенциала университетов и научно-исследовательских организаций, с одной стороны, а также специалистов, технологического и коммерческого опыта производственных компаний, с другой, в конце 2000-х годов Правительство России стимулировало создание сети малых инновационных предприятий, учреждаемых на базе университетов. Это выразилось прежде всего в поддержке прикладных исследований, трансфер результатов которых в производство может быть осуществлен в короткий срок (Федеральный закон от 28.08.1996 г. № 127-ФЗ, с. 23). За 2009–2014 годы эта задача *в организационном плане* решена успешно, в итоге утверждены Реестр хозяйственных обществ университетов (Постановление Правительства Российской Федерации от 4 марта 2011 г. №146) и Реестр учета уведомлений о хозяйственных обществах (малых предприятиях), созданных бюджетными научными организациями и университетами (Приказ Минобрнауки России от 25 марта 2011г. № 1404). Реестр позволяет построить показатели масштаба создания в университетах малых инновационных предприятий и одновременно выявить ряд проблем, для чего также осуществлен контент-анализ паспортизации малых предприятий и экспертного опроса 105 руководителей малых инновационных предприятий университетов.

Проблематика малых предприятий привлекла внимание исследователей в начале 1990-х годов, с принятием в СССР Закона о кооперативах, которое явилось не только символом малого массового бизнеса, но и стартом широкого развертывания рыночных отношений. Анализ станов-

⁴ Малое предпринимательство в России. Статистический сборник. М.: Росстат, 2005, стр. 16.

⁵ Малое и среднее предпринимательство в России. Статистический сборник. М.: Росстат, 2012, стр. 50, 121.

ления и функционирования малых предприятий как хозяйствующих субъектов в новых для СССР экономических условиях был осуществлен на основании общесоюзного социологического мониторинга, проведенного спустя месяц после принятия «Закона о кооперативах» и спустя год его действия⁶. Началось изучение первого опыта, успехов и неудач становящегося малого бизнеса, источников его финансирования, темпов регионального распространения индивидуального предпринимательства и кооперативов, освещение опыта малого предпринимательства в экономически развитых странах.

В начале 2000-х годов внимание исследователей было обращено на изучение взаимодействия малых инновационных предприятий ранних стадий развития и элементов инфраструктуры региональной инновационной системы, функционирования самостоятельных исследовательских и консалтинговых малых предприятий, ранее в экономике социалистического государства не существовавших, их связи с традиционными крупными научными организациями, эффективного участия в кооперативном научном взаимодействии производства и науки. В течение первых трех лет действия государственной инициативы о поддержке инновационных малых предприятий университетов, ряд ученых, в основном по материалам экспертных опросов, осуществил анализ государственной поддержки и перспектив малого инновационного бизнеса⁷ потенциальных возможностей взаимодействия предприятий макроэкономики и инновационного малого бизнеса⁸, проблемы менеджмен-

⁶ См.: Шереги Ф.Э. Социология предпринимательства. Прикладные исследования. М., ЦСП, 2002.

⁷ См.: Зубова Л.Г., Андреева О.Н., Антропова О.А. Малое инновационное предпринимательство в ведущих российских университетах: состояние и факторы различия // Инновации. 2013, № 6, стр. 54–63; Архипов Ю.А. Государственная поддержка малых инновационных предприятий и перспективы их развития // Микроэкономика. 2010, № 1 стр. 56–60; Грасмик К.И., Мезенин А.В. Межфирменные связи и их роль в развитии малых инновационных предприятий // Вестник Московского университета. Сер. 6. Экономика. 2013, № 5, стр. 74–83.

⁸ См.: Александрин Ю.Н. Инновационная экономика и институциональная среда малого предпринимательства // Россия и совр. мир. 2011, № 4, стр. 101–113.

та малого бизнеса во взаимодействии с университетами⁹ поиска индикаторов для достоверной оценки рентабельности малого предпринимательства при смешанном, частно-государственном финансировании¹⁰. Практически все научные работы по проблематике малого инновационного бизнеса университетов в 2010–2014 годах посвящены анализу отдельных составляющих структуры и функционирования таких предприятий. Авторы настоящей статьи рассматривают проблемы малого инновационного предпринимательства во всех аспектах их функционирования, опираясь на полные сведения ведомственного учета и экспертный опрос более 200 руководителей малых инновационных предприятий.

Цель, задачи и методы исследования

Основная цель исследования — проанализировать результативность функционирования малых инновационных предприятий, учрежденных университетами для выполнения посреднической функции между университетами и производственными компаниями в рамках технологической платформы; определить рентабельность и перспективность малых инновационных предприятий университетов.

Задачи исследования заключались в том, чтобы выяснить:

- характер становления малых предприятий университетов, направленности их деятельности;
- экономические параметры функционирования малых предприятий, структуру уставного капитала и основных фондов;
- рентабельность малых инновационных предприятий;
- наличие собственных технологий и разработок;

⁹ См.: Авилова В.В., Хворова Е.В. Управление инновационным предпринимательством в современных условиях // Социальное управление и регулирование в трансформирующемся обществе. Казань: 2011, стр. 261–263; Басарева В.Г. Государственное управление малым бизнесом: от задач до реализации // ЭКО. 2014, N 12, стр. 126–136.

¹⁰ См.: Канцеров Р.А., Гедиев К.Т. Методы оценки потенциала малых предприятий // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2012, N 10, стр. 18–23.

- факторы, затрудняющие функционирование малых предприятий;
- перспективы малых инновационных предприятий университетов.

Методика исследования базируется на анализе статистических данных ведомственного учета малых предприятий, содержащихся в Реестре Министерства образования и науки РФ, а также на результатах экспертного опроса (персональных интервью) руководителей малых предприятий университетов, проведенного Центром социального прогнозирования и маркетинга при помощи формализованной экспертной анкеты в масштабах Российской Федерации.

Становление малых инновационных предприятий университетов

К началу 2012 года в электронной базе Минобрнауки России числились 1048 малых инновационных предприятий университетов. Руководство университетов придерживалось мнения, что учрежденные ими малые инновационные предприятия соответствовали условиям, предъявляемым Правительством при классификации субсидируемых малых предприятий. Однако, как показало исследование, многие малые предприятия не соответствовали этим условиям. Причины в следующем:

- треть малых предприятий не смогла обеспечить необходимую величину уставного капитала;
- четверть малых предприятий не внесла в уставной капитал право использования интеллектуальной собственности, которая им не принадлежит, либо принадлежит другому физическому или юридическому лицу, либо перешла в государственную собственность, чтобы не оплачивать пошлину за поддержание патента.

Почти во всех университетах, учредивших малые предприятия, учредители считали, что если патент принадлежит сотруднику университета, то он принадлежит и университету. В 2000-х годах это юридически уже не гарантировалось, так как в 1990-е годы многие сотрудники университетов

и исследовательских организаций стали регистрировать права на изобретения, полезные модели, промышленные образцы на себя лично.

По мере увеличения в университетах числа малых предприятий происходило снижение средней величины их уставного капитала. Так, если в декабре 2010 года средний уставной капитал предприятий составлял 315 тыс. рублей (\$10 500), то в марте 2011 года — 270 тыс. рублей (\$9000). Увеличивалось число мелких предприятий. Не имея возможности привлечь стабильные источники финансирования своей исследовательской деятельности, авансовый капитал «проедался» ими быстро, особенно в тех случаях, когда 51–100% уставного капитала внёс университет (таких среди малых предприятий в 2011 году было 20%). В конце 2011 года эксперты прогнозировали, что при длительном сохранении финансовой неустойчивости малых предприятий университетов их численность снизится на две трети. Численность снизилась на 25%.

Наиболее эффективными стали малые предприятия, специализирующиеся в области ИТ-технологий.

Почти все крупные университеты стремились участвовать в реализации крупных научных проектов, инициированных государством в 2010 году (Постановление Правительства Российской Федерации № 218 от 9 апреля 2010 г.; Постановление Правительства Российской Федерации № 219 от 9 апреля 2010 г.; Постановление Правительства Российской Федерации N 220 от 9 апреля 2010 г.), поэтому у них не было экономического интереса создавать собственную бизнес-структуру из малых предприятий.

Согласно данным государственного Реестра, распределены малые предприятия вузов неравномерно: 68,6% (552 предприятия) сосредоточены в университетах Центрального, Приволжского и Сибирского федеральных округов (см. табл. 1).

Основная масса — 96% (772 единицы) ныне действующих малых инновационных предприятий вузов учреждены в 2010–2012 годах. При этом 2009 год как стартовый не отличался массовостью (учреждено всего 27 малых инновационных предприятий).

Таблица 1

Количество и доля малых инновационных предприятий вузов различных федеральных округов

| Федеральный округ | Кол-во | % |
|-------------------|------------|--------------|
| Центральный | 207 | 25,7 |
| Северо-Западный | 76 | 9,5 |
| Южный | 78 | 9,7 |
| Северо-Кавказский | 26 | 3,2 |
| Приволжский | 181 | 22,5 |
| Уральский | 54 | 6,7 |
| Сибирский | 164 | 20,4 |
| Дальневосточный | 18 | 2,3 |
| <i>Итого</i> | <i>804</i> | <i>100,0</i> |

Виды и направленность деятельности малых предприятий

Согласно группировке малых предприятий университетов по видам деятельности, их усилия направлены на разработки и прикладные исследования. 40% малых инновационных предприятий осуществляют производство (включая монтаж, ремонт, техническое обслуживание), почти треть разрабатывает компьютерные программы и IT-технологии, 30% проводят испытания. Некоторые из них занимаются консалтингом, информационным обеспечением. Мало специализирующихся в области образовательных услуг и логистики (см. перечень 1).

Перечень 1

Направления деятельности малых предприятий университетов

Число Процент

| | | |
|-----|------|---|
| 693 | 86,2 | — Разработка |
| 622 | 77,4 | — Исследование |
| 335 | 41,6 | — Производство, предоставление услуг по монтажу, ремонту, техническое обслуживание машин и оборудования |
| 314 | 39,0 | — Разработка технологии, метода |
| 246 | 30,6 | — Программное обеспечение, IT-технология |
| 235 | 29,2 | — Испытание, мониторинг, тестирования, диагностика |
| 130 | 16,2 | — Консалтинг |

| | | |
|-----|------|--|
| 111 | 13,8 | — Информационное обеспечение |
| 54 | 6,7 | — Образование |
| 44 | 5,5 | — Логистика, управление качеством, управление персоналом, организацией |

В общей совокупности видов деятельности малых предприятий вузов России примерно две трети приходится на производственную деятельность, одна треть — на различные виды услуг. Продукция малых предприятий университетов используется в 29-ти отраслях экономики, среди которых 60% — производственные. Активно используются услуги малых предприятий в машиностроении и металлообработке, электроэнергетике, информационно-вычислительном обслуживании, здравоохранении, в сельском хозяйстве, строительстве, жилищно-коммунальном обслуживании, медицинской промышленности и транспорте (см. перечень 2).

Перечень 2

Область применения результатов деятельности малых предприятий университетов

| <i>Число</i> | <i>Процент</i> | |
|--------------|----------------|---|
| 118 | 14,7 | — Машиностроение, металлообработка |
| 107 | 13,3 | — Информационно-вычислительное обслуживание |
| 92 | 11,4 | — Здравоохранение |
| 82 | 10,2 | — Электроэнергетика |
| 72 | 9,0 | — Сельское хозяйство |
| 69 | 8,6 | — Жилищно-коммунальное хозяйство |
| 65 | 8,1 | — Строительство, строительные материалы |
| 65 | 8,1 | — Медицинская промышленность |
| 63 | 7,8 | — Транспорт |
| 50 | 6,2 | — Наука и научное обслуживание |
| 46 | 5,7 | — Приборостроение |
| 42 | 5,2 | — Химическая промышленность |
| 39 | 4,8 | — Торговля, туризм, социальное обеспечение |
| 31 | 3,8 | — Пищевая промышленность |
| 31 | 3,8 | — Подготовка кадров |
| 27 | 3,3 | — Связь, телекоммуникация |
| 27 | 3,3 | — Нефтехимическая промышленность |
| 21 | 2,6 | — Экология, утилизация отходов |

| | | |
|----|-----|---|
| 19 | 2,4 | — Легкая промышленность |
| 19 | 2,4 | — Государственное и муниципальное управление, экономика |
| 17 | 2,1 | — Деревообрабатывающая промышленность |
| 17 | 2,1 | — Металлургическая промышленность |
| 15 | 1,9 | — Лесное хозяйство |
| 14 | 1,7 | — Тяжелая промышленность |
| 14 | 1,7 | — Газо-нефтедобывающая промышленность |
| 11 | 1,4 | — Рыбное хозяйство |
| 11 | 1,4 | — Микробиология |
| 11 | 1,4 | — Добыча полезных ископаемых, геологическая разработка недр |
| 11 | 1,4 | — Угольная промышленность |

Некоторые отрасли (нефтяная промышленность, туризм, сельское хозяйство, государственное управление, компьютерное обслуживание) часто пользуются услугами малых предприятий, специализирующихся в области образования.

Приведенные данные свидетельствуют об *успешном экстенсивном развитии малых инновационных предприятий университетов.*

На начальной стадии создания малых инновационных предприятий (2009 г.) каждое второе стремилось заняться компьютерными технологиями и разработкой компьютерных программ, информационно-телекоммуникационными системами, каждое четвертое — транспортными, авиационными и космическими системами, а также энергетикой и энергосбережением. К 2012 г. у вновь учреждаемых малых предприятий интерес сохранился к компьютерным технологиям и программированию, информационно-телекоммуникационным системам. Каждое десятое предприятие привлекают такие направления, как энергоэффективность и ресурсосбережение, медицинские технологии и фармацевтика, индустрия наносистем и материалов. Заниматься ядерными технологиями, живыми системами, перспективными вооружениями, военной и специальной техникой, рациональным природопользованием, энергетикой и энергосбережением хотят не многие. Лишь 5% предприятий проявляют интерес к космическим технологиям и телекоммуникации, транспортным, авиационным и космическим системам. Практически нет интереса к безопасности и противодействию терроризму (см. табл. 2).

Таблица 2

Приоритетное направление, к которому относятся прикладные исследования, реализуемые малыми предприятиями, в зависимости от года их учреждения, % *

| Приоритетное направление | Год учреждения предприятия | | | |
|---|----------------------------|------|------|------|
| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Энергоэффективность и ресурсосбережение | 12,5 | 21,9 | 23,3 | 27,8 |
| Ядерные технологии | 12,5 | 12,5 | 7,0 | 11,1 |
| Компьютерные технологии и программы | 50,0 | 25,0 | 39,5 | 38,9 |
| Космические технологии и телекоммуникации | 12,5 | 3,1 | 18,6 | 5,6 |
| Медицинские технологии и фармацевтика | 25,0 | 15,6 | 20,9 | 27,8 |
| Безопасность и противодействие терроризму | 12,5 | 3,1 | 11,6 | 0,0 |
| Живые системы | 12,5 | 6,3 | 9,3 | 11,1 |
| Индустрия наносистем и материалов | 0,0 | 25,0 | 23,3 | 16,7 |
| Информационно-телекоммуникационные системы | 50,0 | 25,0 | 25,6 | 33,3 |
| Перспективные вооружения, военная и специальная техника | 0,0 | 9,4 | 9,3 | 11,1 |
| Рациональное природопользование | 12,5 | 21,9 | 20,9 | 11,1 |
| Транспортные, авиационные и космические системы | 25,0 | 3,1 | 7,0 | 5,6 |
| Энергетика и энергосбережение | 25,0 | 3,1 | 9,3 | 11,1 |

* Речь идет о предприятиях только тех университетов, которые участвуют совместно с производственными компаниями и НИИ в партнерской реализации государственной научной программы.

Заказчики продукции малых предприятий

Основные заказчики — производственные компании, тесно взаимодействующие с вузом; предприятия, не являющиеся партнерами вузов по выполнению научной программы; сами вузы, в которых функционируют малые предприятия (см. перечень 3):

Перечень 3

Заказчики продукции малых предприятий университетов, %

- 50,0 — Производственные компании, тесно взаимодействующие с университетом
- 48,1 — Университеты, в которых функционируют малые предприятия
- 48,1 — Производственные предприятия, не являющиеся партнерами вузов по выполнению научной программы
- 26,4 — Физические лица
- 20,8 — Учреждения, организации непромышленного профиля
- 11,3 — Региональные, муниципальные органы власти
- 7,5 — Министерства
- 3,8 — Другие университеты, Фонд содействия развитию малых инновационных предприятий

И на начальной стадии, и по сей день основными заказчиками продукции малых инновационных предприятий являются вузы и компании, участвующие и не участвующие в партнерском взаимодействии по реализации государственной научной программы, инициированной Правительством России (Постановление Правительства Российской Федерации № 218 от 9 апреля 2010 г.; Постановление Правительства Российской Федерации № 219 от 9 апреля 2010 г.) Только в 2010 и 2011 годах с малыми предприятиями взаимодействовали и региональные органы власти, начиная с 2012 года инвестиционная активность последних в значительной степени уменьшилась. Взаимодействие с ними, а также с министерствами у малых предприятий, учрежденных в 2012 году сведено к нулю, зато возросла доля физических лиц, взаимодействующих с малыми предприятиями (см. табл. 3).

Результаты экспертного опроса свидетельствуют, что полноценное функционирование малых предприятий реализуется в относительно короткие сроки, особенно тех, которые задействованы в выполнении государственной научной программы совместно с производственными компаниями и исследовательскими организациями: *в среднем через 2,5 месяца после учреждения малые инновационные предприятия университетов приступили к работе, а в среднем через 5 месяцев — стали полноценно функционировать.*

Таблица 3

**Основные заказчики продукции малых предприятий,
в зависимости от года их учреждения, %**

| Основной заказчик | Год учреждения предприятия | | | |
|--|----------------------------|------|------|------|
| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Университеты, в которых функционируют малые инновационные предприятия | 50,0 | 28,1 | 58,1 | 61,1 |
| Производственные компании, взаимодействующие с университетом по выполнению научной программы | 75,0 | 40,6 | 41,9 | 66,7 |
| Предприятия, не взаимодействующие с университетом по выполнению научной программы | 62,5 | 50,0 | 39,5 | 50,0 |
| Учреждения, организации непромышленного профиля | 37,5 | 9,4 | 25,6 | 22,2 |
| Министерства | 0,0 | 9,4 | 7,0 | 0,0 |
| Региональные, муниципальные органы власти | 0,0 | 21,9 | 11,6 | 0,0 |
| Физические лица | 37,5 | 25,0 | 20,9 | 44,4 |

Состав учредителей и структура уставного капитала

Стартовая эффективность малых инновационных предприятий во многом зависит от состава учредителей. Наиболее успешно проходит старт у тех малых предприятий, для которых учредителями выступили университет и партнерская производственная компания, совместно участвующие в выполнении государственной научной программы. Эти предприятия приступили к работе в среднем через один месяц после учреждения, а через 2,5 месяца после учреждения стали функционировать полноценно. Для тех малых предприятий, у которых учредителем является только университет, эти показатели составляют соответственно 2,5 и 5 месяцев, а у которых учредители университет и физические лица — соответственно 3 и 5,5 месяца.

Составляющие уставного капитала малых инновационных предприятий разнообразные. В уставной капитал

71,7% предприятий входят патенты, 56,6% — программы и электронные базы данных, 52,8% — оборудование и имущество, 44,3% — деньги. Начиная с 2010 г. численность малых инновационных предприятий, в уставном капитале которых *университеты* представили все названные взносы, кроме патентов, увеличилась, но и доля имеющих в уставном капитале патенты не ниже 70% (см. табл. 4).

Таблица 4

**Виды взносов университетов в уставной капитал
малых инновационных предприятий, %**

| Виды взносов | Год учреждения предприятия | | | |
|-----------------------------|----------------------------|------|------|------|
| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Деньги | 25,0 | 28,1 | 55,8 | 50,0 |
| Патенты | 87,5 | 75,0 | 65,1 | 72,2 |
| Программы и базы данных ЭВМ | 37,5 | 46,9 | 60,5 | 72,2 |
| Оборудование и имущество | 25,0 | 34,4 | 62,8 | 66,7 |

Несколько иная картина по доле структуры взносов *партнерских организаций* в уставной капитал. В 2009 г. в уставной капитал большинства учреждаемых малых инновационных предприятий партнерские компании вносили деньги, патенты. К 2012 г. деньги вносили в уставной капитал менее чем каждого второго малого инновационного предприятия, взнос патентов вообще прекратился, увеличилась доля вносимых компьютерных программ, базы данных, оборудования и имущества, при этом в уставном капитале 56% малых предприятий, учрежденных в 2012 г., вообще нет взносов партнерских компаний в виде патентов (см. табл. 5).

В долевом соотношении по видам взносов университетов в уставной капитал ныне функционирующих малых предприятий ситуация следующая: основная доля денежных взносов принадлежит физическим лицам и университетам; патенты, программы и базы данных — в основном собственность университетов; оборудование и имущество — в основном собственность университетов и партнерских предприятий см. (рис. 1).

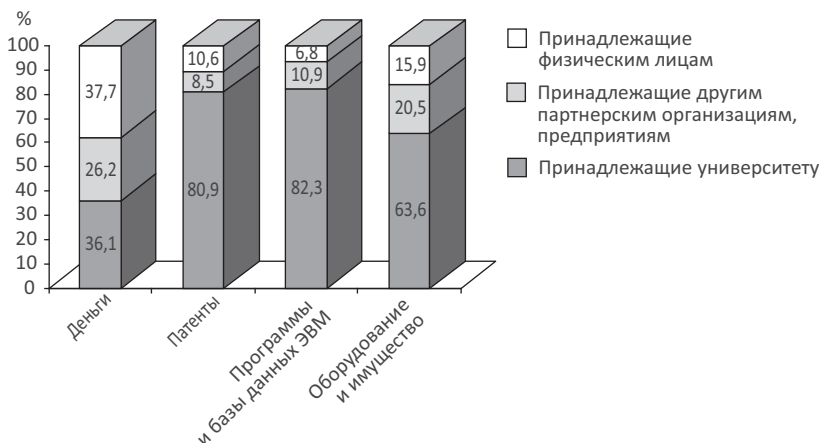
Таблица 5

**Виды взносов партнерских компаний в уставной капитал
малых инновационных предприятий, %**

| Виды взносов | Год учреждения предприятия | | | |
|---|----------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Деньги | 75,0 | 31,3 | 23,3 | 44,4 |
| Патенты | 25,0 | 9,4 | 7,0 | 0,0 |
| Программы и базы данных ЭВМ | 12,5 | 3,1 | 4,7 | 22,2 |
| Оборудование и имущество | 25,0 | 9,4 | 16,3 | 33,3 |
| <i>Доля малых инновационных предприятий, в уставном капитале которых нет взносов партнерских компаний</i> | <i>25,0</i> | <i>68,8</i> | <i>62,8</i> | <i>55,6</i> |

Рисунок 1

**Структура уставного капитала малых предприятий по видам
взноса университетов, партнерских компаний и физических лиц, %**



Приведенные на рисунке 1 показатели свидетельствуют о доминировании доли университетов во всех составляющих уставного капитала, поэтому правомерно сделать вывод о том, что в большинстве случаев университеты имеют «контрольный пакет акций» малых инновационных предприятий. Об этом же свидетельствует доля вузов в совокупном капитале годового оборота малых инновационных предприятий, хотя

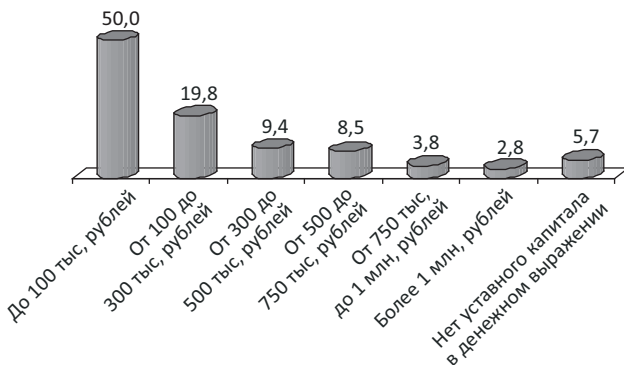
совместная доля партнерских и непартнерских производственных предприятий такая же, как и доля вузов.

Для малых предприятий, учрежденных вузами самостоятельно или в партнерстве с другими организациями, физическими лицами, характерны прежде всего разработка научной инновационной продукции для компаний, оказание услуг в области IT-технологий. Образовательные услуги оказывают в основном малые предприятия, учрежденные университетами совместно с производственными компаниями, а также организациями, не являющимися партнерами университета в реализации государственной научной программы. Помощь производственным компаниям по трансферу научной продукции в производство инновационной продукции оказывают в основном малые предприятия, учрежденные только университетами или университетами совместно с партнерскими по научной программе производственными компаниями.

Одна из проблем функционирования малых инновационных предприятий университетов — отсутствие достаточного базового капитала. На стадии становления (2009–2012 гг.) 70% имели уставной капитал, не превышающий 300 тыс. рублей (\$10 000), в большинстве случаев 50% уставного капитала принадлежали университетам. Есть и такие (6%), у которых в уставном капитале нет взносов в денежном выражении. Каждое второе предприятие имело уставной капитал не более 100 тыс. рублей (см. рис. 2).

Рисунок 2

Доля малых инновационных предприятий университетов с различной величиной уставного капитала, %



Особенности старта и численность персонала

Стартовый этап был наиболее длинным у тех инновационных малых предприятий, которые осуществляют разработку научной инновационной продукции для компаний или посреднические услуги по техническому обеспечению производственных предприятий; наиболее коротким — у оказывающих консалтинговые услуги по инновационной тематике (см. табл. 6).

Таблица 6

Направленность деятельности малых инновационных предприятий, в зависимости от стартовых характеристик

| Основная направленность деятельности | Число месяцев от учреждения и до начала работы предприятия | Число месяцев от учреждения и до начала полноценного функционирования предприятия | Доля (процент) вуза в уставном капитале предприятия |
|--|--|---|---|
| Разработка научной инновационной продукции для компаний | 3 | 5,5 | 45 |
| Консалтинговые услуги по инновационной тематике (в том числе юридических, помощь в патентовании и др.) | 1,5 | 2 | 55 |
| Информационные услуги (в том числе агрегирование статистических данных, проведение оперативных маркетинговых исследований и др.) | 1,5 | 3,5 | 50 |
| Образовательные услуги | 2 | 4 | 50 |
| Услуги в области IT-технологий | 2 | 3,5 | 50 |
| Посреднические услуги по техническому обеспечению предприятий | 2,5 | 6,5 | 50 |
| Помощь предприятиям в трансфере научной продукции для производства инновационного товара | 2 | 4,5 | 55 |
| Помощь предприятиям в реализации производимой инновационной продукции | 2 | 5,5 | 50 |

Среднесписочная численность сотрудников малых предприятий университетов составляет 3 человека, средний возраст сотрудников — 36,4 лет. Средняя численность совместителей — 5,7 человек, в том числе: преподавателей — 2,8, аспирантов (докторантов) — 2,1, студентов (бакалавров, магистров) — 2,8, научных сотрудников — 2,2 человек.

Малые инновационные предприятия университетов, участвующих совместно с производственными компаниями и исследовательскими организациями в выполнении государственной научной программы, являются вполне дееспособными: среднесписочный состав персонала — 22 человека, в том числе производящих профильных сотрудников (исследователей, инженеров) — 14 человек. Кроме того, в течение года эти малые предприятия привлекают к работе на основе совмещения в среднем 12 человек. Учитывая, что речь идет о работниках науки — это серьезные показатели.

Годовой оборот и рентабельность

По данным мониторинга, выпускают какую-либо продукцию 53,6% (481 из 897 обследованных) малых предприятий университетов. Суммарный объем выпущенной ими продукции и оказанных услуг в 2014 году составил 129,5 (\$4,3 млн.) млн. рублей, а в расчете на одно предприятие — 2,7 млн. рублей (\$90 тыс.).

Объемы бюджетных средств, перечисленные вузами учрежденным ими малым предприятиям, достиг 420,4 млн. рублей (\$14 млн.), что составляет треть объема общего годового оборота предприятий.

Суммарный объем продукции и услуг в расчете на одного штатного сотрудника — 656,7 тыс. рублей.

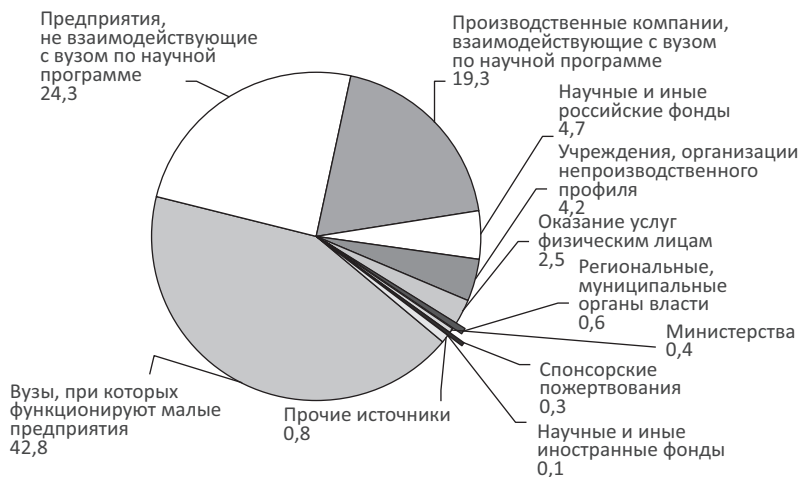
Рентабельность малых предприятий по большинству приоритетных направлений невысокая, ни по одному направлению доля фонда заработной платы не ниже 40%, а такие как безопасность и противодействие терроризму и рациональное природопользование «съедают» более 80% оборота, затрудняя тем самым развитие основных фондов предприятия. Еще хуже ситуация у предприятий, работающих по следующим пяти направлениям: компьютерные

технологии и программы, медицинские технологии и фармацевтика, космические технологии и телекоммуникации, энергетика и энергосбережение; перспективные вооружения, военная и специальная техника. Здесь весь оборот «поглощается» фондом оплаты труда.

На основании результатов экспертного опроса рассчитана структура совокупного годового оборота малых инновационных предприятий университетов (см. рис. 3).

Рисунок 3

Нормированная доля различных источников в годовом обороте малых инновационных предприятий университетов, %

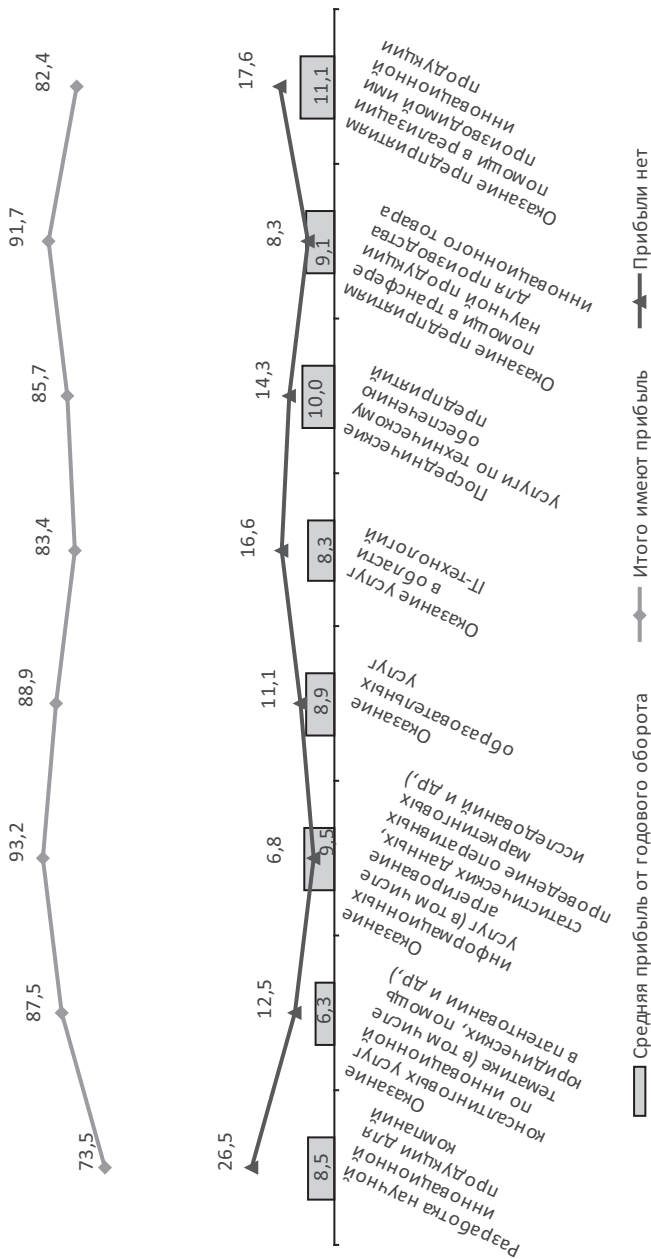


Из данных на рис. 3 следует, что почти половину годового оборота (43%) малых предприятий обеспечивают учредившие их университеты и столько же (44%) производственные компании. Российские научные фонды обеспечивают 5% годового оборота малых предприятий, на остальные источники приходится 8%.

На стадии становления малых инновационных предприятий вузов (2009 г.) каждое второе предприятие было убыточным. Сегодня большинство малых предприятий вузов, участвующих в выполнении государственной научной программы, прибыльные, не было в 2014 году прибыли у 23,5%

Рисунок 4

Средний показатель прибыли относительно годового оборота предприятия, в зависимости от вида производственной деятельности или услуг, %



малых предприятий. Средняя доля прибыли 76,4% малых инновационных предприятий университетов, участвующих в государственной научной программе, составляет 10% относительно валового годового оборота. В целом прибыль малых предприятий колеблется в пределах 6–11% от годового оборота, что подтверждается данными статистики.

По большинству видов работ и услуг малые предприятия университетов прибыльные (см. рис. 4).

Убытки малых предприятий в 50% случаев покрывает университет, что соответствует его доле в уставном капитале малых инновационных предприятий. Партнерские компании вмешиваются в это редко — в каждом десятом случае, только тогда, если покрывают убытки совместно с университетом. В каждом втором случае убытки покрывают физические лица за счет кредита.

Состояние основных фондов

Стоимость основных фондов малых предприятий университетов — 149,6 тыс. рублей (\$5 млн.), а в расчете на одно малое предприятие — 0,5 млн. рублей (\$16,7 тыс.). В среднем 80,4% основных фондов (стоимостной объем 120,2 млн. рублей, или \$4 млн.) составляют машины и оборудования. Общее количество оборудования в расчете на одно малое предприятие — 7,2 единиц, в том числе собственного — 6,1 единиц. 28% машин и оборудования малые предприятия арендуют. По научным направлениям среднее число машин и оборудования в расчете на одно предприятие варьирует от 5 до 9 единиц, в том числе собственного — от 4 до 8 единиц (см. табл. 7).

Средний показатель износа основных фондов малых предприятий университетов — 25%, что свидетельствует о благоприятной ситуации. В действительности разброс этого показателя велик. Имеют современные и новые основные фонды 51% малых предприятий, износ их фондов — 15%. Износ фондов еще 34% — 30%. У 15%, арендующих основные фонды, износ последних составляет 60–65%.

Выше среднего показатель износа основных фондов — 30% — у малых предприятий, основной вид деятельности которых заключается в оказании образовательных услуг.

Таблица 7

Объем основных средств малых предприятий

| Приоритетное направление | Основные средства, тыс. рублей | Оборудование, единиц | |
|--|--------------------------------|----------------------|-------------------------|
| | | Общее количество | В том числе собственное |
| Безопасность и противодействие терроризму | 249,3 (\$8,3) | 8,9 | 8,1 |
| Живые системы | 380,2 (\$12,9) | 5,5 | 4,6 |
| Индустрия наносистем и материалов | 771,8 (\$25,7) | 8,2 | 6,2 |
| Информационно-телекоммуникационные системы | 255,0 (\$8,5) | 8,3 | 6,3 |
| Рациональное природопользование | 999,2 (\$33,3) | 6,1 | 5,9 |
| Транспортные, авиационные и космические системы | 205,5 (\$6,9) | 7,3 | 7,3 |
| Энергоэффективность и ресурсосбережение, ядерные технологии (ядерная энергетика) | 635,6 (\$21,2) | 8,9 | 7,0 |
| Другие | 413,2 (\$13,8) | 5,4 | 5,4 |
| <i>Среднее значение по малым предприятиям вузов</i> | <i>476,4 (\$15,9)</i> | <i>7,2</i> | <i>6,1</i> |

Не ниже среднего (25%) этот показатель у предприятий, осуществляющих разработку научной инновационной продукции для производственных компаний и оказывающих консалтинговые услуги. Низкий показатель износа основных фондов (15%) у малых предприятий, оказывающих информационные и посреднические услуги по техническому обеспечению предприятий.

Арендуют площадь у учредителя (университета) 47,7% малых предприятий, у других собственников площадей — 76,2%, но это лишь треть общей площади, занимаемой малыми предприятиями. Средний показатель площади, занимаемой одним малым предприятием, составляет 53,3 кв. м.,

в том числе собственная площадь — 33,4 кв. м. Трудности по аренде помещения имеют 33,8% малых предприятий.

Средняя стоимость 1 кв.м. арендуемых площадей — 1,4 тыс. рублей в месяц (\$44, или примерно \$500 в год), в том числе арендуемых у университета — 0,9 тыс. рублей, (\$30, или \$360 в год), у других собственников — 1,7 тыс. рублей в месяц (\$57, или \$680 в год). *Это высокие цены, если учесть, что большая часть малых предприятий функционирует не в Москве или Санкт-Петербурге, а в региональных городах, где стоимость аренды помещений значительно ниже.* Такая аренда нерентабельна, и арендодатели злоупотребляют своей монополией.

Наличие собственных технологий и разработок

На одно малое предприятие приходится в среднем 2,3 научно-исследовательских или опытно-конструкторских работ, выполненных совместно с университетом. Средний объем этих работ в стоимостном выражении — 1,8 млн. рублей (\$60 тыс.).

Средний объем выполненных малыми предприятиями университетов в 2014 г. инновационных работ в расчете на один контракт в стоимостном выражении не превышает 770 тыс. рублей (\$25 тыс.).

Среднее количество полученных малыми предприятиями по итогам деятельности в 2014 году патентов — 1,5, охраноспособных результатов научно-технической деятельности — 2 штуки.

Легче всего находят применение своим технологиям и разработкам в производстве малые инновационные предприятия, оказывающие производственным предприятиям помощь в трансфере научной продукции для производства инновационного товара, посреднические услуги по техническому обеспечению предприятий, информационные услуги. Труднее всего — выполняющие разработки научной инновационной продукции для производственных компаний, оказывающие образовательные услуги или услуги в области IT-технологий, консалтинговые услуги по инновационной тематике.

Большинство малых инновационных предприятий, заказчиком продукции которых является собственный вуз или производственная компания, взаимодействующая с вузом в партнерском выполнении государственной научной программы, находят возможность применить свои технологии и разработки в производстве, в то время как в остальных случаях у многих из них возникают серьезные затруднения.

Свои разработки и технологии по приоритетным направлениям внедряют в производство относительно легко те малые предприятия, которые выполняют работу по перспективным вооружениям, военной и специальной технике; индустрии наносистем и материалов; трудно — по рациональному природопользованию, энергоэффективности и ресурсосбережению, транспортным, авиационным и космическим системам; живым системам, информационно-телекоммуникационным системам, медицинским технологиям и фармацевтике.

Факторы, затрудняющие функционирование малых предприятий

Среди причин, затрудняющих функционирование малых инновационных предприятий университетов, основная — *бюрократические помехи*. Бюрократия создает трудности для развития малых предприятий независимо от основной направленности их деятельности. Далее следуют экономический фактор в виде стагнации рынка, дефицит специалистов и отсутствие помощи со стороны венчурного фонда, которые созданы для поддержки малых предприятий.

Опрошенные руководители малых инновационных предприятий признают венчурные фонды неэффективными. На стадии зарождения малых инновационных предприятий (2009 г.) каждое второе среди них не нуждалось в помощи венчурного фонда, однако уже в 2010 году доля таковых сократилась до 16%, в 2011 году — до 7%, а среди малых предприятий, учрежденных в 2012 году, все 100% высказали потребность в помощи от венчурного фонда. Сегодня от фонда имеют поддержку всего 3,8% малых предприятий

университетов, в то время как в срочной помощи со стороны регионального венчурного фонда нуждаются 10,4%. В целом *лишь 13,2% малых инновационных предприятий не нуждаются в помощи со стороны венчурного фонда*. Не исключено, что слабый интерес венчурных фондов к университетским малым предприятиям порожден монополией университета при формировании бизнес-политики предприятий.

По мнению руководителей малых предприятий, бюрократические и организационные препоны по сей день остаются одними из главных помех на пути успешного функционирования предприятия, независимо от года его учреждения. На начальной стадии серьезной помехой развития предприятия было отсутствие заказов, стагнация рынка, но предприятия, учреждаемые в последние 2–3 года, стали более продуманно выбирать специализацию и поэтому более эффективно реагируют на потребности рынка.

Основные трудности для малых предприятий заключаются в отсутствии помощи со стороны венчурного фонда и отсутствии заказов на инновационную продукцию. В первом случае наибольшее количество жалоб звучит от малых инновационных предприятий, оказывающих информационные, посреднические услуги, помощь производственным предприятиям в трансфере научной продукции для производства инновационного товара; во втором — от осуществляющих разработку научной инновационной продукции для компаний, оказывающих консалтинговые услуги по инновационной тематике, образовательные услуги.

Дефицит специалистов актуален прежде всего для малых инновационных предприятий, работающих по направлениям: ядерные технологии, индустрия наносистем и материалов, компьютерные технологии и программы, энергоэффективность и ресурсосбережение, живые системы.

Оценка перспектив малых предприятий

Несмотря на наличие ряда трудностей, 79% руководителей малых инновационных предприятий университетов считают свою деятельность перспективной. Больше всего

(85–95%) выразивших уверенность в перспективности среди руководителей малых предприятий, специализирующихся в области оказания производственным компаниям помощи в трансфере научной продукции для производства инновационной продукции, оказания посреднических услуг по техническому обеспечению производственных предприятий, консалтинговых услуг (в том числе юридических, помощь в патентовании), услуг в области IT-технологий.

Наиболее высока уверенность в перспективности своего предприятия у руководителей предприятий, специализирующихся по следующим приоритетным направлениям: транспортные, авиационные и космические системы, энергетика и энергосбережение, космические технологии и телекоммуникации, безопасность и противодействие терроризму; наиболее низка — специализирующихся по живым системам, энергоэффективности и ресурсосбережению, медицинским технологиям и фармацевтике, рациональному природопользованию.

Мнение руководителей сильно зависит от состояния основных фондов. Среди руководителей предприятий, основные фонды которых новые и современные и их износ не более 20%, считают перспективной свою деятельность 91%, а где основные фонды не новые и не современные и их износ не менее 45% — только 29%.

Соответственно, считают перспективной деятельность предприятия 90% руководителей там, где имеются новые технологии и разработки и они успешно используются в производстве, а где таких технологий и разработок нет, либо на них нет спроса, доля оптимистично настроенных руководителей составляет всего 25%.

Многие руководители малых инновационных предприятий не верят в перспективность своих предприятий по двум причинам: дефицит квалифицированных специалистов и отсутствие помощи со стороны венчурного фонда. Мешают также бюрократия и несовершенство менеджмента, чрезмерная зависимость предприятий от университета, отсутствие помощи со стороны университета.

По мнению руководителей малых инновационных предприятий университетов, факторы, способные содействовать улучшению их деятельности — это прежде всего улучшение

финансирования, оснащение предприятий техникой и оборудованием, предоставление на льготных условиях помещений, повышение квалификации персонала (рис. 5).

Рисунок 5

Мнение руководителей малых предприятий о том, что в наибольшей степени может способствовать улучшению деятельности предприятия, %



Выводы

Малые инновационные предприятия университетов распределены неравномерно. В настоящее время 70% малых предприятий сосредоточены в университетах трех федеральных округов из девяти: Центрального, Приволжского и Сибирского.

По результатам анализа официальной статистики и данных экспертного опроса можно сделать вывод об устойчивом снижении величины уставного капитала малых предприятий университетов, по-видимому, из-за нежелания рисковать собственным капиталом.

На рынке инновационной продукции малые предприятия университетов представлены слабо, большинство ориентируются на участие в реализации исследовательских программ, выполняемых учредившими их университетами.

Независимо от года учреждения, разработка научной инновационной продукции для производственных компаний является основным видом деятельности малых предприятий. Наблюдается тенденция роста доли малых предприятий, оказывающих производственным компаниям помощь в реализации производимой инновационной продукции. Что касается инновационных малых предприятий университетов, участвующих в выполнении государственной научной программы совместно с производственными компаниями и исследовательскими организациями, основными заказчиками их продукции являются производственные компании, тесно взаимодействующие с университетом, а также сами университеты, в которых функционируют малые предприятия.

Две трети работ малых предприятий приходится на производственную деятельность, одна треть — на различные виды услуг. Сегодня продукция малых предприятий университетов используется в 29-ти отраслях экономики, среди которых 60% — производственные отрасли.

Взаимодействие малых предприятий с органами региональной власти, начавшееся довольно активно на начальной стадии становления (2009 г.), а также с министерствами, к настоящему времени почти сведено к нулю, зато возросла доля физических лиц, взаимодействующих с малыми предприятиями.

Наиболее успешно проходит старт у тех малых предприятий, для которых учредителями выступили университет и партнерская компания, участвующие в выполнении государственной научной программы. Средний показатель доли университетов, участвующих в выполнении государственной научной программы, в уставном капитале малых предприятий — 50%. В целом по малым предприятиям университетов основная доля денежных взносов в уставной фонд принадлежит физическим лицам и университетам; внесенные в уставной фонд патенты, программы и базы данных — в основном собственность университетов; оборудование и имущество — в основном собственность университетов и партнерских производственных компаний. В большинстве случаев университеты владеют контрольным пакетом акций малых инновационных предприятий.

Важная проблема малых инновационных предприятий — отсутствие достаточного базового капитала; среди них 70% имеют уставной капитал не более 300 тыс. рублей (\$10 000).

Среднесписочная численность сотрудников малых предприятий университетов — 3 человека, численность внешних совместителей — 6 человек. По численности занятых это — критерии не малого, а мелкого предприятия, сравнимого с индивидуальным предпринимательством. Иная ситуация на малых предприятиях университетов, совместно с производственными компаниями и исследовательскими организациями участвующих в выполнении государственной научной программы. Здесь среднесписочный состав персонала — 22 человека, в том числе производящих профильных сотрудников (исследователей, инженеров) — 14 человек. Кроме того, в течение года они привлекают к работе на основе совмещения в среднем 12 человек. Учитывая, что речь идет о работниках науки — это серьезные показатели.

Потенциал малых предприятий университетов на сегодняшний день низкий. В 2014 году выпускали какую-либо продукцию не более 55% малых предприятий, суммарной стоимостью не более 1 млрд. 300 млн. рублей (\$44 млн.), т.е. в среднем на одно производящее малое предприятие пришлось 2,7 млн. рублей годового оборота ((\$90 тыс.). Треть этой суммы — деньги государственного бюджета. Учитывая высокую себестоимость научной продукции, не удивительно, что половина производящих малых предприятий почти все средства используют в виде фонда заработной платы, по этой причине неся большую налоговую нагрузку. Рентабельность малых предприятий по большинству приоритетных направлений науки невысокая, ни по одному направлению доля фонда заработной платы не ниже 40%, а по таким направлениям, как безопасность и противодействие терроризму, рациональное природопользование фонд оплаты труда «поглощает» более 80% годового оборота, затрудняя развитие основных фондов предприятия.

Что касается малых инновационных предприятий университетов, участвующих в выполнении государственной научной программы, почти половину их годового оборота (43%) обеспечивают учредившие их университеты и столь-

ко же (44%) партнерские производственные компании. Среди них прибыль по итогам 2014 году имели 75%, средний показатель прибыли — 5–6% от годового оборота.

Среди малых инновационных предприятий, учрежденных университетами совместно с партнерскими производственными компаниями, все 100% прибыльные. Много малых предприятий без прибыли среди учрежденных университетами и физическими лицами. Ниже всего прибыль у предприятий, выполняющих консалтинговые услуги, выше всего — у оказывающих производственным предприятиям помощь в реализации инновационной продукции. Больше всего доля бесприбыльных малых предприятий среди осуществляющих разработку научной инновационной продукции для компаний.

Убытки малых предприятий в 50% случаев покрывает университет, что соответствует его доле в уставном капитале малых инновационных предприятий. Партнерские компании вмешиваются в это редко — в каждом десятом случае, только тогда, если покрывают убытки совместно с университетом. В каждом втором случае убытки покрывают физические лица за счет кредита.

Не менее 80% основных фондов малых предприятий составляют машины и оборудования. Для интеллектуальной деятельности, предполагающей в основном работу за компьютером, такой фонд достаточен, но если работа включает конструирование, моделирование, создание опытных образцов, испытание, таких основных фондов явно недостаточно и приходится арендовать технику, оборудование, испытательный полигон. Основные фонды малых инновационных предприятий университетов, участвующих в государственной программе научного партнерства с производственными компаниями и исследовательскими организациями, качественно значительно лучше, чем у большинства малых предприятий университетов, не участвующих в выполнении государственной научной программы. Среди них не менее 80% обладают современной, в том числе большинство — новой техникой и оборудованием, износ основных фондов таких малых предприятий не превышает 25%.

Две трети малых предприятий арендуют площади по чрезмерно высокой цене — в среднем 500 долларов США

за кв.м. Такая цена никак не оправдана, тем более, когда в аренду площади сдают сами учредившие их университеты. Если учесть, что 53% малых предприятий арендуют площади на льготных условиях, в среднем за 100 долларов США за 1 кв.м. в год, то средний показатель арендной стоимости для предприятий, арендующих не на льготных условиях, вырастает до 1000 долларов США за 1 кв.м. в год. Вывод: либо арендуются «палаты», либо отмываются деньги.

Средний объем выполняемых малыми предприятиями работ в расчете на один контракт в стоимостном выражении не превышает 770 тыс. рублей (\$25 тыс.). Это очень низкий показатель даже для мелкого бизнеса.

Большинство малых инновационных предприятий, заказчиком продукции которых является собственный университет или производственная компания, взаимодействующая с университетом в выполнении государственной научной программы, находят возможность применить свои технологии и разработки в производстве.

По мнению руководителей малых предприятий, бюрократия и несовершенство менеджмента по сей день остаются главными помехами на пути успешного функционирования предприятия. Имеют место и такие причины, как дефицит специалистов и отсутствие помощи со стороны венчурного фонда, хотя сегодня в такой помощи нуждаются не менее 85% малых предприятий университетов.

С позиции перспективы ситуацию в целом благоприятной можно назвать только у малых инновационных предприятий университетов, совместно с производственными компаниями и исследовательскими организациями участвующих в выполнении государственной научной программы; 80% руководителей этих предприятий считают свою деятельность перспективной.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В КОНТЕКСТЕ ВОСПРОИЗВОДСТВА НАУЧНОГО ЛИДЕРСТВА¹

Налаживание системы оценки качества и объема научной продукции, т.е. эффективности науки – важная часть модернизации фундаментальных исследований. По сравнению с прикладными исследованиями, которые завершаются конкретной разработкой, оценить эффективность фундаментальной науки не так просто. Количественный, научно-обоснованный расчет эффективности научной деятельности отдельных исследователей и учреждений, организаций, в рамках регионов или национальных образований позволил бы лучше управлять наукой.

В прошлом десятилетии учреждения РАН активно использовали систему расчета показателей результативности научной деятельности (ПРНД), которая в отдельных вариантах была доведена до совершенства благодаря успешным попыткам учета сравнительной трудоемкости и престижности различных достижений в одной формуле, дающей некий результат в относительных единицах. Этот подход к расчету индивидуальной эффективности исследователя можно применять для сравнения между отдельными учеными, между группами и лабораториями, между институтами одной отрасли знаний. Логично предположить, что этот показатель, поделенный на величину финансирования или численность занятых исследователей, даст представление об эффективности научных подразделений.

Широко распространено мнение, что сравнивать учреждения разных отраслей, используя один и тот же подход (например, через вычисление ПРНД), трудно, поскольку в разных отраслях знания преобладают разные формы и виды научной продукции. Интересно выяснить точку зрения на сей счет молодого поколения российских ученых, т.е., тех, для кого применительно к российской науке в целом под-

¹ Автор: Мария Николаевна Михалева, научный сотрудник Института социологии РАН.

ходы к оценке эффективности научной деятельности не являются чем-то непривычным.

В сентябре 2013 года мы провели опрос 553 ученых, представляющих 42 региона РФ, на предмет выяснения их отношения к реформам сферы фундаментальных исследований, в том числе перспективам налаживания системы оценки эффективности науки и отдельных исследователей. Средний возраст респондентов – 31 год, самому старшему – 45 лет.

Ученым предлагалось определить значимость некоторых положений по оценке деятельности научных учреждений (см. табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценки эффективности фундаментальных исследований по мнению молодых ученых

| Тезис | Средняя оценка от 1 до 5 утверждения опрошенными учеными |
|--|--|
| Важно, выполнил ли институт программу исследований, задание государства, Академии, а все публикации, конференции – это вторично | 3,27 |
| Главное – оценка выдающихся зарубежных и российских коллег | 3,26 |
| Нужно оценивать реальный вклад науки в экономику, участие в развитии страны, а публикации, конференции и статьи, т.е., сколько их – вторично | 2,96 |
| Прежде всего, нужно учитывать количественные показатели | 2,87 |

Несмотря на значительный разброс во мнениях, видно, что молодые ученые отдают предпочтение *качественным показателям* оценки перед количественными, при этом чуть большую роль для них играет *оценка коллег* перед *оценкой государства*. Наименее популярной в научной среде является оценка эффективности фундаментальной науки по ее вкладу в экономику.

Мы попытались выяснить, какие параметры наиболее значимы (от 1 до 10) в зависимости от отрасли науки. В табл. 2 и 3 указаны аббревиатуры отделений РАН, а также других госакадемий, в скобках приведено число опро-

Таблица 2

Мнение молодых ученых о различных подходах к оценке эффективности научных исследований, а также значимости некоторых количественных показателей

| | ОМ (32) | ОИФН (17) | ОВН (72) | ОФН (153) | ОХНМ (132) | ОНЗ (68) | ОЛТМО (15) | ОНИТ (25) | ОММПУ (24) | ОФФМ (14) | РАСХН (23) | РАМН (8) | РАО (4) | РААСН (7) |
|--|---|-----------|----------|-----------|------------|----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|----------|---------|-----------|
| Что, по Вашему мнению, главное в оценке эффективности исследований вашего профиля? | Средняя оценка утверждения от 1 до 5 | | | | | | | | | | | | | |
| Важно, выполнил ли институт программу исследований, задание государства, Академии, а все публикации, конференции – это вторично | 2,9 | 3,06 | 3,2 | 3,27 | 3,22 | 3 | 3,38 | 3,23 | 3,17 | 3 | 2,9 | 3 | 2,25 | 3,71 |
| Главное – оценка выдающихся зарубежных и российских коллег | 3,34 | 3,82 | 3,24 | 3,39 | 3,31 | 3,29 | 3,46 | 3,46 | 3,67 | 3,29 | 3,6 | 3,63 | 4,25 | 2,57 |
| Нужно оценивать реальный вклад науки в экономику, участие в развитии страны, а публикации, конференции и статьи, т.е., сколько их - вторично | 2,48 | 2,71 | 2,93 | 2,97 | 3,08 | 2,79 | 2,85 | 3,19 | 3,71 | 2,79 | 3,45 | 3,13 | 3,25 | 2,86 |
| Прежде всего, нужно учитывать количественные показатели | 2,45 | 2,24 | 2,76 | 2,93 | 2,97 | 2,64 | 2,62 | 2,96 | 3,21 | 2,64 | 2,95 | 2,25 | 2,25 | 2 |
| Какие количественные показатели учитывать применительно к институтам Вашего профиля? | Средняя оценка значимости показателя от 1 до 10 | | | | | | | | | | | | | |
| - число проведенных учреждением научных конференций и других мероприятий | 6,66 | 7,59 | 6,72 | 6,88 | 7,12 | 7,14 | 7,15 | 7 | 7,25 | 7,14 | 6,7 | 7,25 | 9,25 | 7,29 |

Окончание табл. 2

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------|-----------|----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|----------|---------|----------|
| | ОМ (32) | ОИФН (17) | ОВН (72) | ОФН (153) | ОХНМ (132) | ОНЗ (68) | ОПМО (15) | ОНИТ (25) | ОММПУ (24) | ОФФМ (14) | РАСХН (23) | РАМН (8) | РАО (4) | РАСН (7) |
| - число пленарных докладов со-трудников института на научных мероприятиях | 6,69 | 7,59 | 6,72 | 6,94 | 7,21 | 7,21 | 7,31 | 7,08 | 7,29 | 7,21 | 6,8 | 7,38 | 9,5 | 7,43 |
| - доля ученых, получивших пре-стижные российские и междуна-родные премии, стипендии, дру-гие награды | 6,76 | 7,65 | 6,76 | 7,03 | 7,25 | 7,21 | 7,38 | 7,19 | 7,54 | 7,21 | 6,8 | 7,5 | 9,5 | 7,57 |
| - доля ученых, получивших пре-стижные российские и междуна-родные премии, стипендии, дру-гие награды за последние 5 лет | 6,9 | 7,76 | 6,93 | 7,08 | 7,29 | 7,5 | 7,46 | 7,38 | 7,63 | 7,5 | 7,15 | 7,5 | 9,75 | 7,57 |
| - число публикаций в Web of Science или Scopus за последние 5 лет | 7,03 | 7,94 | 7,01 | 7,44 | 7,32 | 7,79 | 7,62 | 7,62 | 7,67 | 7,79 | 7,25 | 7,5 | 9,75 | 7,57 |

Здесь и в таблице 3, помимо стандартных сокращений названий госакадемий, использованы следующие аббревиатуры и сокращения, относящиеся к отделам РАН: ОМ — отделение математики; ОИФН — отделение истории и филологии; ОВН — отделение биологических наук; ОФН — отделение физических наук; ОХНМ — отделение химии и наук о материалах; ОНЗ — отделение наук о Земле; ОПМО — отделение гло-бальных проблем и международных отношений; ОНИТ — отделение нанотехнологий и информационных тех-нологий; ОЭММПУ — отделение энергетики, машиностроения, механики и процессов управления; ОФФМ — отделение физиологии и фундаментальной медицины.

шенных молодых ученых, работающих в институтах этих отделений и академий. Серым фоном выделены показатели оценки утверждений, свидетельствующие о том, что их поддерживают большинство опрошенных. Подчеркнуты (см. табл. 3) наименьшие средние оценки значимости показателя результативности научной деятельности. Среднеквадратическое отклонение приведенных в таблице значений составило не более 5%.

Взгляд на значимость количественных показателей у молодых ученых в различных отделениях и академиях несколько отличается, но самые значимые показатели в оценке научных учреждений следующие:

1. Число публикаций в Web of Science или Scopus за последние 5 лет;
2. Доля ученых, получивших престижные российские и международные премии, стипендии, другие награды за последние 5 лет;
3. Доля ученых, получивших престижные российские и международные премии;
4. Число пленарных докладов сотрудников института на научных мероприятиях;
5. Число проведенных учреждением научных конференций и других мероприятий.

Первый показатель характеризует публикационную активность института, второй, третий и четвертый – признанный научным миром лидерский потенциал и, наконец, пятый – научно-коммуникационную активность института.

Необходимость публикаций в Сети как важного показателя уровня научного учреждения разделяется учеными всех отделений – и естественно-научными и общественно-гуманитарными.

Данные таблицы 3 свидетельствуют, что такие показатели, как число российских патентов, полученных сотрудниками и коллективами института, число монографий за последние 5 лет и число публикаций в РИНЦ (в отечественных рецензируемых журналах) обладают в глазах молодых ученых меньшей значимостью по сравнению с вышеуказанными, особенно это касается патентов как результатов прикладной научной деятельности. Тезис, разделяемый рядом ведущих российских ученых-гуманитариев о том, что моно-

Таблица 3

Оценка молодыми учеными значимости некоторых количественных показателей результативности научной деятельности

| | ОМ (32) | ОИФН (17) | ОВН (72) | ОФН (153) | ОХНМ (132) | ОНЗ (68) | ОЛПМО (15) | ОНИТ (25) | ОМШПУ (24) | ОФФМ (14) | РАСХН (23) | РАМН (8) | РАО (4) | РААСН (7) |
|---|---|-----------|----------|-----------|------------|----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|----------|---------|-----------|
| Какие количественные показатели учитывать применительно к институтам Вашего филиала? | Средняя оценка значимости показателя от 1 до 10 | | | | | | | | | | | | | |
| - число российских патентов, полученных сотрудниками и коллективами института | 5,17 | 3,82 | 5,65 | 5,67 | 5,93 | 5,91 | 4,77 | 5,38 | 5,71 | 5,29 | 4,8 | 5,75 | 6,75 | 3,57 |
| - число монографий за последние 5 лет | 6,07 | 6,82 | 6,27 | 6,6 | 6,82 | 6,54 | 6,46 | 6,5 | 6,54 | 6,36 | 6,3 | 7 | 9 | 6,43 |
| - число публикаций в РИНЦ (в отечественных рецензируемых журналах) за последние 5 лет | 6,48 | 7,47 | 6,59 | 6,71 | 7,08 | 6,75 | 6,69 | 6,88 | 7,04 | 7 | 6,65 | 7,25 | 9,25 | 7,14 |

Среднеквадратическое отклонение приведенных в таблице значений составило не более 5%.

графия – наиболее значимый продукт их труда, молодыми учеными общественно-гуманитарных отделений РАН не поддерживается или поддерживается частично.

Для молодых ученых всех отделений очевидно, что при оценке соотношения количественного и качественного подходов должен преобладать второй, условно заключающийся в двух принципах:

- 1. Главное – оценка выдающихся зарубежных и российских коллег.*
- 2. Важно, выполнил ли институт программу исследований, задание государства, академии, а публикации и конференции – это вторично.*

Таким образом, целесообразно строить комплексную оценку деятельности института на паритетном соотношении количественного и качественного подходов.

Еще один вопрос об оценке эффективности относится непосредственно к индивидуальной оценке качества и объема труда ученого (см. табл. 4).

Наиболее предпочтительными (более 50% опрошенных) молодые ученые считают следующие принципы аттестации: *она должна проводиться раз в три года (не чаще), при ее проведении необходимо учитывать различные подходы, качественный и количественный, а также то, что аттестовать должен родной институт, а не какой-то, например, центральный орган.* Идеи о том, что аттестацию сотрудников должна проводить внешняя организация, а также то, что она должна строиться на количественных параметрах продуктивности ученого, поддерживает меньшинство молодых ученых.

Однако сам по себе ПРНД еще не решает задачу оценки эффективности научной деятельности, тем более, что сбор всех показателей трудоемок. К тому же наряду с ПРНД надо учитывать и всю совокупность затрат государства. На пути к «обобщенной» формуле эффективности рассмотрим некоторые подходы к расчету (оценке) эффективности научной деятельности, например, на уровне региона, на основании легкодоступных статистических показателей.

При наличии доступа к данным Росстата, а также к базе данных Web of Science могут быть известны средства, осваиваемые в регионе на науку в целом (внутренние за-

Таблица 4

**Мнение молодых ученых по поводу порядка аттестации
научных кадров**

| Тезис | Доля поддержавших тезис опрошенных, % |
|--|---------------------------------------|
| Аттестация должна быть не чаще, чем раз в три года | 73 |
| При аттестации необходимо учитывать сочетание количественного и качественного подходов | 71 |
| Аттестацию сотрудников должен проводить свой Институт | 53 |
| По результатам аттестации можно сокращать заработную плату | 44 |
| По результатам аттестации можно увольнять сотрудников | 33 |
| Аттестация кадров должна строиться на реальной значимости результата его перспективности | 31 |
| Аттестацию сотрудников должна проводить внешняя независимая, но компетентная организация | 25 |
| Аттестация кадров должна проводиться на основании количественных данных – числа статей, показателей цитируемости | 24 |
| Аттестация должна быть ежегодной | 11 |

траты на исследования и разработки), численность научно-педагогических работников в регионе, а также «конечные продукты», «вырабатываемые» по числу кандидатов наук, числу заявок на патенты, числу разрабатываемых передовых технологий, и, наконец, числу статей в журналах Web of Science. Таким образом, можно сформулировать показатели эффективности научной деятельности для различных регионов страны и выработать довольно точные рекомендации региональным органам государственной власти в сфере научно-технической политики вообще и по использованию имеющегося научного потенциала, в частности.

Здесь и далее для примерного расчета используются данные Росстата по социально-экономическому положению регионов за 2011 год и аналогичные данные БД “Web of Knowledge”.

Опираясь на необходимость учета эффективности как по затраченным усилиям (т.е. число занятых в исследованиях), так и по финансовым вложениям, выведем ПЭНД – показатель (индекс) эффективности научной деятельности.

Его формула имеет вид:

$$\text{ПЭНД}_{2011} = [\text{«Индекс качества»}]^n \times ([\text{ПРНД}]^2 / ((\text{ВЗИР}) \times (\text{НПР}) \times 10^6))^m$$

ПРНД («в первом приближении») = [число статей в Web of Science, подготовленных и изданных учреждениями региона] + [число успешных защит выпускников аспирантуры учреждений региона] + [число заявок на патенты в регионе]. Последние два показателя – традиционные показатели Росстата, число статей в «Сети науки», согласно Указу Президента Российской Федерации № 599 от 7 мая 2012 года, также важный показатель. В примерном расчете мы опираемся только на введенные в оборот на государственном уровне показатели в приведенной формуле для ПЭНД в первом приближении.

ВЗИР – внутренние затраты на исследования и разработки в регионе (в данном рейтинге – затраты на фундаментальную и прикладную науку, результативность которой связана и с патентами, и с выпуском кандидатов наук, например, в технической сфере), коэффициент 10^6 нужен для того, чтобы значение эффективности приобретало близкое к единице выражение, поскольку ВЗИР измеряется в млн. рублей. Вместо ВЗИР можно брать только величину госбюджетного финансирования науки (что не всегда правильно), а дополнительные вложения учесть в ПРНД.

НПР – число научно-педагогических работников в регионе (совокупность исследователей и преподавателей вузов).

«Индекс качества» – отношение числа статей в «Сети науки» к числу успешно выпущенных аспирантов.

n и *m* – в первом приближении примем равными единице. Уточненная экспертная оценка, как и во всех подобных формулах, поможет улучшить итоговую формулу.

Вышеуказанная формула получается следующим образом. Есть две «эффективности» – эффективность науки по числу исследователей (ПРНД/число научно-педагогических работников – исследователи + преподаватели высшей школы и эффективность науки по ее финансированию (ПРНД/ВЗИР). Для интегральной оценки их необходимо просто перемножить. Так поступают при расчете многих интегральных показателей, например, показателя развития человеческого потенциала.

Может возникнуть сомнение в том, правомерно ли ставить в знаменатель два таких разных показателя, как «финансирование» и «число исследователей». Однако они совсем не разные, «финансирование» обычно расходуется на (число исследователей) \times (число часов, затраченных на исследования) \times (сумма оплаты одного часа работы исследователя) + расходы на материально-техническое и иное обеспечение исследований. Т.е. наша формула примет вид: $(\text{ПРНД})^2 / (K \times (\text{число исследователей})^2)$, где K означает суммарный уровень трудозатрат всех исследователей, занятых научной деятельностью.

Общая формула напоминает формулу работы тока на участке цепи – $I^2 R$. ПРНД – является «силой тока» – числом научных результатов, достигших определенного уровня представленности в единицу времени. Показатель «сопротивление среды» действительно зависит от величины, обратной числу научных работников и финансированию науки. Чем больше их произведение, тем меньше «сопротивление среды» для получения научного результата. K этой же формуле можно прийти проще: это произведение показателей эффективности по финансированию, по числу научных работников и по качеству научного результата.

Построим в соответствии с предложенной формулой рейтинг эффективности научной деятельности регионов в 2011 году (см. табл. 5).

Первая «десятка» рейтинга выглядит достаточно ожидаемо – в этих регионах расположены учреждения РАН, однако высокие места Ивановской и Кировской областей несколько неожиданны, причем, если в Ивановской области институт РАН имеется, то в Кировской – нет.

Таблица 5

**Расчетные значения ПЭНД по субъектам РФ за 2011 год
(первая «десяетка» рейтинга)**

| Место в «рейтинге» | Субъект РФ | Показатель эффективности научной деятельности |
|--------------------|-----------------------|---|
| 1 | Ивановская область | 2,6 |
| 2 | Новосибирская область | 1,8 |
| 3 | Свердловская область | 0,53 |
| 4 | Санкт-Петербург | 0,52 |
| 5 | Республика Татарстан | 0,45 |
| 6 | Москва | 0,43 |
| 7 | Кировская область | 0,43 |
| 8 | Приморский край | 0,41 |
| 9 | Томская область | 0,39 |
| 10 | Сахалинская область | 0,38 |

Попробуем, используя предложенный выше подход, провести сравнительные оценки эффективности российской науки и «национальных наук» некоторых успешных в экономическом отношении стран. Используем показатели Доклада ОЭСР «Основные индикаторы науки и технологий»² по ведущим в экономическом отношении странам и рассчитаем ПЭНД (показатель эффективности научной деятельности) в этих странах и в России.

В качестве ПРНД возьмем число публикаций в базе данных Scopus, показатель, который приобретает все большую популярность как критерий результативности научной деятельности и на российской почве, в том числе в оценке научной деятельности вузов.

Эффективность российской науки в целом значительно уступает науке в наиболее развитых в этом отношении стран. Интересно, что показатели США, Германии и Франции близки, а показатель Великобритании в пять раз выше (см. табл. 6).

² OECD, Main Science and Technology Indicators, Vol. 2013/2, OECD Publishing. [Электронный ресурс] // URL: http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/main-science-and-technology-indicators/volume-2013/issue-2_msti-v2013-2-en (дата обращения: 10.10.2014).

Таблица 6

Расчет показателя эффективности науки для некоторых стран

| Страна | Численность исследователей, млн. – 2012 г. | Расходы на гражданскую науку, млн. долл. – 2012 г. | Число публикаций в Scopus за 2012 г., тыс. | ПЭНД–2012 г. |
|----------------|--|--|--|--------------|
| США | 1,25 | 167 тыс. | 588 | 0,73 |
| Великобритания | 0,253 | 35,8 тыс. | 167 | 3,1 |
| Германия | 0,343 | 92,8 тыс. | 154,6 | 0,75 |
| Франция | 0,249 | 59,7 тыс. | 110 | 0,81 |
| Россия | 0,37 | 32,6 тыс. | 43,5 | 0,16 |

Примененный подход учитывает и результаты научной деятельности, и сумму финансирования на нее, и численность исследователей. Он позволяет преодолеть спекуляции относительно оценки эффективности науки, в том числе популярное утверждение: «низкое финансирование не позволяет выдавать такое же количество статей в год, как западная наука».

Рассчитанная выше эффективность российской науки относится и к эффективности всей социально-экономической системы страны, и к уровню ее «встроенности» в мировые процессы. Это не означает, что наши ученые не могут работать на мировом уровне и освоить «премудрости» публикаций в Web of Science или Scopus (или довести российские научные журналы, их сайты, регламенты оформления, рецензирования статей до уровня международных баз данных). Очевидно, что долговременное недофинансирование науки (зарплата, оборудование) в сочетании с несистемным ее существованием в российской жизни, отсутствием коммуникации между научной средой и государством по выработке задач развития привели к тому, что большинство ученых, которые вполне способны работать на мировом уровне, не могут по формальным признакам соответствовать этому статусу.

Этот длительный период сказался на лидерском слое российской науки, который и определяет ее уровень. В нашей науке не хватает лидеров мирового уровня. Некоторые из них уехали. Так, в докладе академика С.М. Рогова, сделанном несколько лет назад, отмечается, что только в США работают 16 тыс. докторов наук из России (при общем числе докторов наук среди российских исследователей на тот момент – 25 тыс.). Некоторые, достаточно перспективные российские научные школы просто прекратили свое существование или снизили свой уровень.³

Возможность применения числа статей в Web of Science как основного показателя результативности научной деятельности, разделяемую самим научным сообществом, позволяет оценить с точки зрения численности и эффективности те или иные группы ученых, работающие в науке, а также уровень проблемности их воспроизводства. Рассмотрим, какова численность группы российских научных лидеров мирового уровня, а также некоторых других высококомпетентных групп, определяющих, что называется, лицо российской науки, и их соответствие с рассчитанной по предложенным выше «лекалам» эффективности.

Предположим, что лидеры – это те, кто решает серьезные научные проблемы, требующие работы коллективов, которыми они руководят. Сразу оговоримся – хороший или даже очень хороший ученый не обязательно лидер, организатор. Лидерство отличается от экспертной элиты (очень хороших, иногда незаменимых ученых, но не обязательно организаторов науки).

В России – 370 тыс. исследователей и около 350 тыс. преподавателей высшей школы (согласно данным Росстата на 2012 г.). Нет сомнения, что эти множества пересекаются. Примем численность российских ученых как равную примерно 600 тыс. Если ученых всего 600 тыс., то, применив принцип Парето, получим, что 120 тыс. из них должны составлять группу активных исследователей, определяющих

³ Доклад Директора Института США и Канады РАН, член-корреспондента РАН Рогова Сергея Михайловича на заседании Президиума Российской академии наук. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.iskran.ru/news.php?id=91> (дата обращения: 10.10.2014).

национальный уровень российской науки, а 24 тыс. (4%) — выходить на мировой (как эксперты).

Имеется ли в России такое количество ученых мирового уровня? Можно ли отнести к экспертам какую-то научную группу с устоявшимся статусом, например, докторов наук? Согласно данным Переписи населения в РФ 2010 года⁴, в России более 124 тыс. ныне живущих докторов наук. 44,8 тыс. из них работают в высшей школе⁵, а около 28 тыс. являются исследователями⁶. Очевидно, что эти множества значительно пересекаются — исследователь из РАН, например, зачастую совмещает свою работу с преподаванием в высшей школе, по этому можно предположить, что работающих в научно-образовательной сфере российских докторов наук около 60–70 тыс. или несколько больше.

Являются ли доктора наук экспертами международно-го уровня? Такие эксперты должны относиться к высокоцитируемым ученым (не все, но хотя бы те, кто работает в естественных науках, математике, информатике). В регулярно обновляемой базе данных «Корпуса экспертов» по состоянию на 21.09.2014 число человек в списке имеющих более 1000 цитирований с 1986 года — 3549 ученых⁷. На эту же дату число ученых в списке имеющих более 100 цитирований за последние 7 лет — 5093. Число ученых в этих списках, работающих в России — 5286. При этом 1499 ученых за последние 3 года не ставили местом своей работы российскую организацию — они, скорее всего, «прочно осели» за рубежом. Итак, всего в пуле высокоцитируемых ныне живущих российских ученых в настоящее время 6785

⁴ Итоги Всероссийской переписи населения 2010 года. [Электронный ресурс] // URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения: 11.10.2014).

⁵ Андрущак Г.В., Гохберг Л.М., Ковалева Н.В., Кузьминов Я.И. (ред.) Индикаторы образования. Статистический сборник: 2013. М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2013.

⁶ Наука России в цифрах — 2013 [Электронный ресурс] // URL: http://www.extech.ru/info/public/stat_2013_science/science_2013.pdf (дата обращения: 11.10.2014).

⁷ Индексы цитирования работ российских учёных. [Электронный ресурс] // URL: <http://expertcorps.ru/science/whoiswho> (дата обращения: 21.09.2014).

человек, из которых 22% постоянно работают за рубежом. Иными словами, научных экспертов мирового уровня, работающих в России – в 11–12 раз меньше, чем общее число работающих в научно-образовательной сфере нашей страны докторов наук и в 23 раза меньше, чем ныне живущих в России ученых с данной научной степенью.

В ведущих научно-образовательных организациях это соотношение значительно меньше. Так, в МГУ около 2 тыс. докторов наук – штатных преподавателей и научных сотрудников⁸ и чуть более 400 входят в список высокоцитируемых (в зарубежных базах WoS и Scopus) российских ученых⁹, т.е. 1/5 часть, что соответствует распределению, возникающему при применении принципа Парето. Этот принцип широко используется в исследованиях науки как социальной общности. Так, например, классическая модель С. Кортума, основанная на применении распределения В. Парето, описывает динамику численности исследователей, изобретательской активности и производительности труда. Эта модель, верифицированная на эмпирических данных по США, охватывающих вторую половину XX в., показывает, что социальную «отдачу» следует ожидать примерно от 20% исследований¹⁰.

Таким образом, наши доктора наук в ведущих научных организациях только на одну пятую, а в «неведущих» – на порядок меньше входят в мировую научную элиту. Конечно же, необходимо учесть специфику российской науки, связанную с особенностями ее общественно-гуманитарной ветви и значительной группой, занимающейся закрытыми исследованиями и разработками. Удвоим численность ученых-экспертов мирового уровня в 5–6 тыс. за счет видных ученых – гуманитариев, а также ученых, работающих на ОПК и далеких поэтому от публикаций в WoS и Scopus. Тогда окажется, что сейчас в российской науке работают от

⁸ Численность работающих сотрудников МГУ. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.msu.ru/science/2010/sci-staff.html> (дата обращения: 20.10.2014).

⁹ Publish or perish? [Электронный ресурс] // URL: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=736#top (дата обращения: 21.10.2014).

¹⁰ Kortum S. S. Research, Patenting, and Technological Change // *Econometrica*. 1997, № 65 (6), p. 1389–1419.

силы 10–12 тыс. российских ученых, которых можно назвать экспертами международного (мирового) уровня.

Лидеров – ученых уровня докторов наук, но при этом обладающих организаторскими способностями, лидеров коллективов, малых и больших направлений можно «вычислить» (точнее, примерно оценить) также с использованием принципа Парето. Этот принцип часто применяется в «ступенчатом» варианте, и, таким образом, можно попробовать оценить примерную численность «лидеров» как 20% от экспертов. Известно, что на «массовый» конкурс проектов научных групп в РФ подали заявки чуть более 500 групп, возглавляемых научными лидерами из МГУ, однако выиграли всего 83, т.е. доля проектов мирового уровня, представленных ведущим российским научно-образовательным учреждением, опять-таки близка к 20% от их общего числа. Применяя ко всем нашим экспертам данный принцип (смысл применения которого означает, что многие пытаются стать лидерами, но лишь 20% это удается), получаем, что их, как правило, 20% от экспертной элиты, т.е. – в наших реалиях должно быть 4–5 тыс. Это значение соответствует результатам оценочных расчетов, так сказать, с другого «конца». Размер средней российской научной группы, по данным ряда социологических исследований, в частности Г.В. Осипова, М.Н. Стриханова и Ф.Э. Шереги¹¹ – примерно 6–7 человек. Иначе говоря, в стране около 100 тыс. научных лидеров, из которых, очевидно, около 20 тыс. составляют национальный уровень, а около 4 тыс. должны выходить на мировой.

Попробуем оценить число лидеров мирового уровня, пользуясь данными о результатах конкурсов Российского научного фонда, признанных научным сообществом как действительно выявляющих проекты мирового уровня. Число поддержанных проектов массового конкурса РФ — 876. По заявлению ряда представителей Экспертного совета Фонда, достойных заявок было в 2 раза больше, чем удалось поддержать, что опять-таки означает число, близкое к 2 тыс. Пожалуй, именно столько в настоящее время в

¹¹ Осипов Г.В., Стриханов М.Н., Шереги Ф.Э. Взаимодействие науки и производства: социологический анализ. В 2-х ч. Ч. 2 / М.: ЦСП и М, 2014.

России лидеров науки, соответствующих мировому уровню. Между тем должно быть примерно в 2, а то и в более раз больше (20% от 24–25 тыс. – величина, близкая к 5 тыс. необходимых в нормальной ситуации лидеров).

НИУ ВШЭ провел исследование распределения исследовательских фронтов по областям науки¹², выявив участие российских ученых. Как оказалось, с их участием реализуются только 404 проекта на «переднем крае науки» из 13058, а нужно 4–5 тыс., чтобы хотя бы в 1 тыс. россияне лидировали. Так или иначе, как минимум, число поддерживаемых научных школ надо увеличить.

Если продолжить ступенчато применять принцип Парето, то в группе «лидеров» можно выделить более узкую группу – «лидеров-руководителей крупных учреждений». Таких должно быть не менее 1 тыс. (20% от 5 тыс.). Однако на самом деле получаем не более 400 достойных в полном смысле этого слова людей при реальном наличии не более 2 тыс. представителей когорты «лидеров групп». Естественно, это сказывается на уровне управления наукой.

Всего на массовый конкурс РНФ было подано 11 775 заявок¹³. Т.е. претендующих на лидерство – 12 тыс., значит, «настоящих лидеров» – как раз чуть более 2 тыс. (в идеале именно столько должно быть поддержано проектов, однако ресурсы РНФ ограничены, а для поддержки российской науки есть еще РФФИ, РГНФ и ряд ФЦП).

Поскольку «лидеров» явно меньше, чем должно было быть в российской науке, следует проанализировать ситуацию с их воспроизводством, чтобы попытаться спрогнозировать будущую насыщенность российской науки лидерами, а также необходимость и достаточность существующих инструментов поддержки этого воспроизводства.

Готова ли российская научная молодежь к лидерству? Рассмотрим возрастное распределение руководителей под-

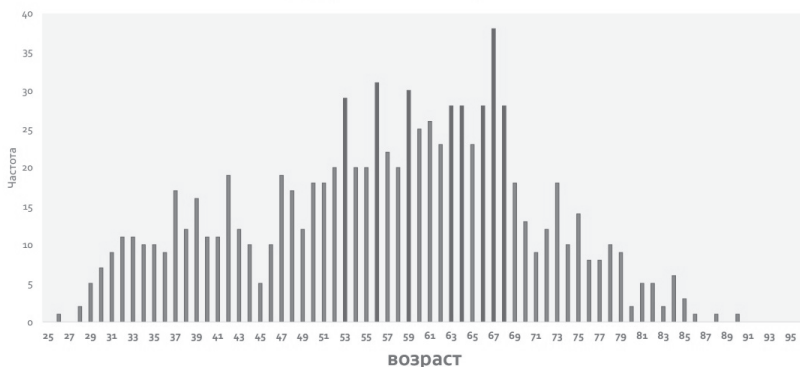
¹² Россия на исследовательских фронтах. [Электронный ресурс] // URL: http://strf.ru/material.aspx?CatalogId=222&d_no=85778#.VFyrfmsWmx (дата обращения: 21.10.2014).

¹³ Результаты заявочной кампании на получение грантов РНФ по приоритетному направлению деятельности Фонда. [Электронный ресурс] // URL: http://www.rscf.ru/sites/default/files/Nauchnie%20gruppy_stat.pdf (дата обращения: 21.10.2014).

держанных проектов массового конкурса РНФ 2014 года¹⁴ (см. рис. 1). Сопоставим его с возрастным распределением всех исследователей в российской науке на предмет выявления «лидерского потенциала» возрастной группы и готовности ее к лидерству. Как мы полагаем, последний показатель является свойством поколения, которое с годами (с опытом) обращается в «лидерский потенциал», что и находит отражение в результатах конкурсов научных проектов. Попробуем определить лидерский потенциал как произведение числа лет, проведенных в науке, и готовности к лидерству. Исходя из общей численности исследователей в России по возрастным группам, получим расчетные результаты, представленные в таблице 7.

Рисунок 1

Возрастное распределение руководителей поддержанных проектов конкурса научных групп РНФ 2014 года



Как видим, готовность к лидерству у разных поколений российских ученых сравнима (кроме самого молодого, где очевидно, действуют также другие законы). Более того, готовность к лидерству у поколения 30–39 лет даже несколько выше, чем у более старших поколений. Если наши

¹⁴ Результаты конкурса 2014 года «Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований отдельными научными группами. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.rscf.ru/sites/default/files/Results.pdf> (дата обращения: 21.10.2014).

Таблица 7

**Расчет лидерского потенциала и готовности к лидерству
различных поколений российских ученых**

| Возраст | Численность исследователей | Кол-во руководителей поддерживаемых проектов | Среднее «число лет в науке» (опыт) | Доля «лидеров» в возрастной группе – «лидерский потенциал» группы | «Готовность к лидерству» у поколения |
|-------------|----------------------------|--|------------------------------------|---|--------------------------------------|
| до 29 | 75498 | 10 | 5 | 0,000013 | 0,000026 |
| 30–39 | 68415 | 112 | 15 | 0,00016 | 0,00011 |
| 40–49 | 50122 | 127 | 25 | 0,0025 | 0,0001 |
| 50–54 | 39622 | 105 | 32,5 | 0,0027 | 0,000082 |
| 55–59 | 41990 | 123 | 37,5 | 0,0029 | 0,000077 |
| 60–69 | 61863 | 256 | 45 | 0,0041 | 0,00009 |
| 70 и старше | 35110 | 137 | 55 | 0,0039 | 0,00007 |

предположения верны, то с годами данное поколение будет давать все больше лидеров и если готовность к лидерству сохранится, то через 10 лет, к 2025 году, это поколение даст уже около 150–200 победителей аналогичного конкурса. Однако для обретения необходимого уровня лидерства через такое же время российской науке нужно иметь молодые поколения, отличающиеся готовностью к лидерству в 2–2,5 раза большей, чем остальные (сейчас она выше примерно в 1,2–1,3 раза).

Возможно, и даже более чем вероятно, что увеличение заработной платы научным сотрудникам и преподавателям высшей школы, запланированное в Указе Президента России № 597 от 7 мая 2012 года, решит дело в пользу повышения готовности всех поколений к лидерству. Может быть, новые лидеры, что называется, сами найдут средства на реализацию своих проектов. Возможно также, что с новой силой заработают уже имеющиеся программы. Но поскольку инерция в социальных процессах сильна, сиюминутных изменений не будет.

Несмотря на завершение ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», в стране имеется немало программ поддержки движения к лидерству в науке¹⁵.

Конкурс РФФИ «Ведущие молодежные коллективы» — около 300 заявок один раз в два года — около 150 в год. 150 будущих лидеров в год — это очень неплохой результат. За 30 дальнейших лет в науке этих лидеров станет 4,5 тыс. Однако остается два вопроса — все ли проекты находятся на достаточном «лидерском уровне» и хватает ли для этого до 3 млн. руб. в год?

Гранты Президента России (всего их 460), из них 60 для молодых докторов наук, развивающих темы своих докторских (около 1 млн. руб. в год). Значит, можно говорить о 60 новых потенциальных лидерах науки в год. Но остается тот же вопрос — об уровне проектов, а также о возможности поддержать уровень лидерства за 1 млн. руб. в год.

1000 человек постоянно получают стипендии Президента для молодых ученых и аспирантов, однако настоящих лидеров из них скорее не более одной пятой — до 200 человек. Полная смена группы должна происходить один раз в три года, значит, стипендии поддерживают материально примерно 50–70 потенциальных лидеров (достаточно или нет — другой вопрос).

Конкурсы на Премию Президента и Премию Правительства для молодых ученых выдвигают в первые ряды около 50 представителей «топ-листа» научной молодежи, которые, скорее всего, являются потенциальными лидерами. Примерно раз в три-четыре года происходит полная смена этого контингента — получаем примерно 10–15 ученых, пополняющих ежегодно лидерскую группу. Но премия сама по себе — это всего лишь закрепление статуса потенциального лидерства, и, в меньшей степени, поддержка лидерства.

Итак, хотя программ поддержки научной молодежи — достаточное количество, очевидно, что необходим некий набор консолидирующих мероприятий в рамках уже не непосред-

¹⁵ Премии и гранты. Президент России — молодым ученым и специалистам [Электронный ресурс] // URL: <http://youngscience.ru/pages/main/awards/grant/index.shtml> (дата обращения: 10.10.2014).

ственной поддержки, а сопровождения талантов, как-то: действенный реестр или кадровый резерв перспективной российской молодежи.

Воспроизводство научной элиты не означает поддержку молодых ученых и их проектов. Переход в лидерскую когорту возможен в любом возрасте. В связи с этим предлагается не менее чем в 3 раза увеличить число «массовых» конкурсов РНФ. Так оно и будет, если конкурс на три года будет запускаться ежегодно. Преференций молодежи создавать не обязательно, лидер может сформироваться и к 50 годам.

Лидеров без лидерских задач не бывает. Они должны формулировать задачи и убеждать в них государства. В связи с этим перспективно, на наш взгляд, создание *Интеллектуального клуба под патронажем представителей высшей российской власти* для определения молодежной научно-технологической повестки дня. Важно обеспечить перспективную молодежь в вузах и институтах набором научных задач, производных от технологических и социально-гуманитарных задач развития страны в целом, а также регионов и отраслей. Для формирования таких задач необходимо сформировать систему площадок диалога на базе, например, сети советов молодых ученых и специалистов. Охват участников – не менее 4–5 % от всех молодых ученых страны (примерно 10–15 тыс.). Эта потенциальная будущая элитная элита.

И наконец, самое главное. После длительного периода застоя система накопила значительный инерционный потенциал. Необходима поддержка наиболее амбициозных и ярких проектов научной молодежи (или не обязательно молодых, но, что называется, горящих идеями ученых), входящей или стремящейся в «суперэлитную» группу. Предлагается поддерживать формирование и воспроизводство «лидеров крупных научных организаций» (должно быть 1,2 – 1,5 тыс. человек) и «лидеров мегапроектов» – не менее 250–300 человек. Уже сейчас необходимо давать российской науке задачи «на вырост», но это зависит от понимания государством задач развития страны в целом, глобальных трендов и перспектив и от участия науки в управлении страной.

На воспроизводстве научных и инженерных кадров уже начинает сказываться провал в рождаемости 1990-х годов. Популяризация знания, которая должна помочь в деле привлечения в науку молодежь, это прежде всего популяризация научной деятельности и успешных ученых. В этом отношении поддержка новых лидеров науки станет важной частью не только обеспечения качества научной деятельности, но необходимого для успешного развития страны количества исследователей.

ПРОФЕССИЯ УЧЕНОГО В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ¹

Изменение формы собственности многих научных организаций в период кардинальных социально-экономических реформ в 1990-е годы практически ничего не изменило ни в характере, ни в основном содержании их деятельности. Более того, хотя управление работой большинства научных организаций, которые остались под опекой государства, по форме базируется на административных принципах, что естественно при бюджетном финансировании, в действительности эти в функциональном аспекте они предоставлены сами себе. Потеря многими предприятиями в ходе приватизации собственной научной базы — трудновосполнимая. Научные кадры в одночасье не произвести. Вряд ли удастся за короткий срок восполнить их за счёт исследователей академических НИИ и вузов.

Еще в конце 1990-х годов ученые обращали внимание на негативные последствия пассивного подхода государственных органов к решению финансовых и кадровых проблем научных учреждений, в результате чего «неизбежное сокращение численности занятых в науке приняло нелепый характер экономического вытеснения активных, и прежде всего молодых, кадров из этой важнейшей сферы жизнедеятельности общества. Само воспроизводство научного потенциала оказалось поставлено под угрозу»².

Данные статистического учета свидетельствуют, что уже в «российский период» (с 1997 по 2005 годы) произошло значительное сокращение числа проектных и проектно-изыскательских организаций, опытных заводов (см. рис. 1). Это результат не оптимизации их деятельности, экономической невостребованности научной продукции. В ходе структурных преобразований 1990-х годов университеты

¹ Авторы: Франц Эдмундович Шереги, начальник научно-аналитического отдела Центра социологических исследований Минобрнауки России, к.ф.н.; Владимир Васильевич Гоблик, первый проректор Мукачевского государственного университета Закарпатской области, Украина, д.э.н., доцент.

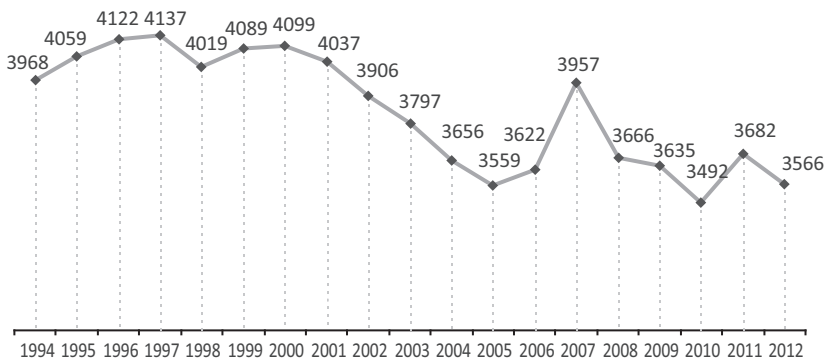
² Некипелова Е.Д. Эмиграция и профессиональная деятельность российских ученых за рубежом. М.: ЦИСН. 1998, стр. 60.

также потеряли значительную часть своих конструкторских, проектных организаций и опытных заводов, прежде всего по причине резкого сокращения работ по хозяйственным договорам, которые до социально-экономической реформы составляли не менее 80% бюджета научных подразделений университетов.

С 1995 по 2012 годы численность персонала, занятого в научных организациях Российской Федерации, сократилась в 1,5 раза, а исследователей — в 1,4 раза (см. рис. 2).

Рисунок 1

Число организаций, выполняющих исследования и разработки (1994–2012 годы)³



Из-за низкого притока молодых специалистов в науку повысился средний возраст исследователей: в 1994 году он составлял 58 лет, в 2012 году — 63 года, в том числе кандидатов наук соответственно 45 и 48 лет, докторов наук — 49 и 52 года⁴. В итоге доля исследователей в возрасте до 40 лет составляет сейчас менее трети в академических, и в отраслевых, и в университетских исследовательских организациях (см. табл. 1)⁵.

³ Источник: Индикаторы науки: 2014. Статистический сборник. Мнобрнауки России, Росстат, Высшая школа экономики. М.: 2014, стр. 26.

⁴ Индикаторы науки: 2014, стр. 49.

⁵ Результаты общероссийского исследования, проведенного Центром социального прогнозирования и маркетинга в 2012 г., по репрезентативной выборке опрошено 2200 ученых, работающих в академических и отраслевых исследовательских организациях.

Рисунок 2

Численность персонала, занятого исследованиями и разработками в 1995–2012 годах (без совместителей и работавших по договорам гражданско-правового характера)⁶

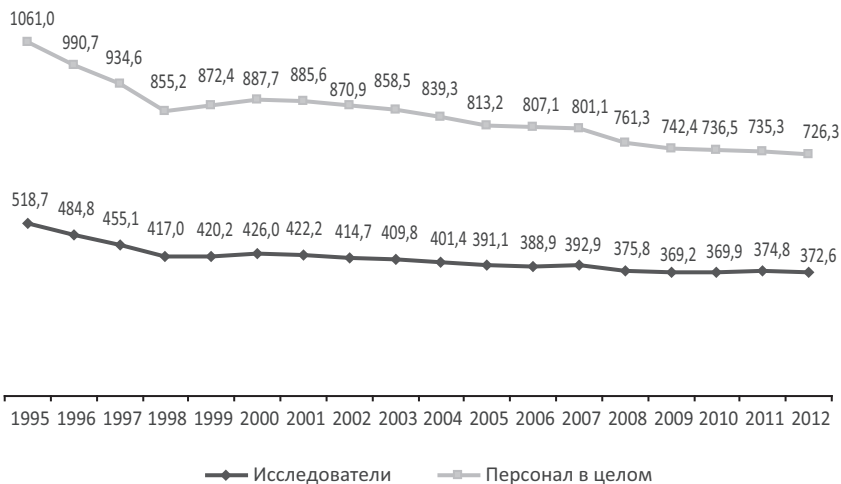


Таблица 1

Возрастной состав исследователей в научных организациях различной подчиненности, %

| Возраст | Ведомственная принадлежность учреждений | | |
|---|---|-------------|-------------|
| | РАН | Отраслевые | Вузовские |
| До 30 лет включительно | 17,2 | 13,8 | 16,9 |
| 31–35 лет | 10,0 | 6,1 | 8,8 |
| 36–40 лет | 7,1 | 6,7 | 5,1 |
| 41–50 лет | 22,5 | 20,1 | 19,1 |
| 51–60 лет | 26,7 | 27,9 | 31,6 |
| Старше 60 лет | 16,5 | 25,4 | 18,5 |
| Итого | 100 | 100 | 100 |
| <i>Средний возраст</i> | <i>47,1</i> | <i>50,5</i> | <i>48,4</i> |
| Доля исследователей в возрасте до 40 лет | 27,9 | 26,6 | 30,8 |

⁶ Индикаторы науки: 2014, стр. 37.

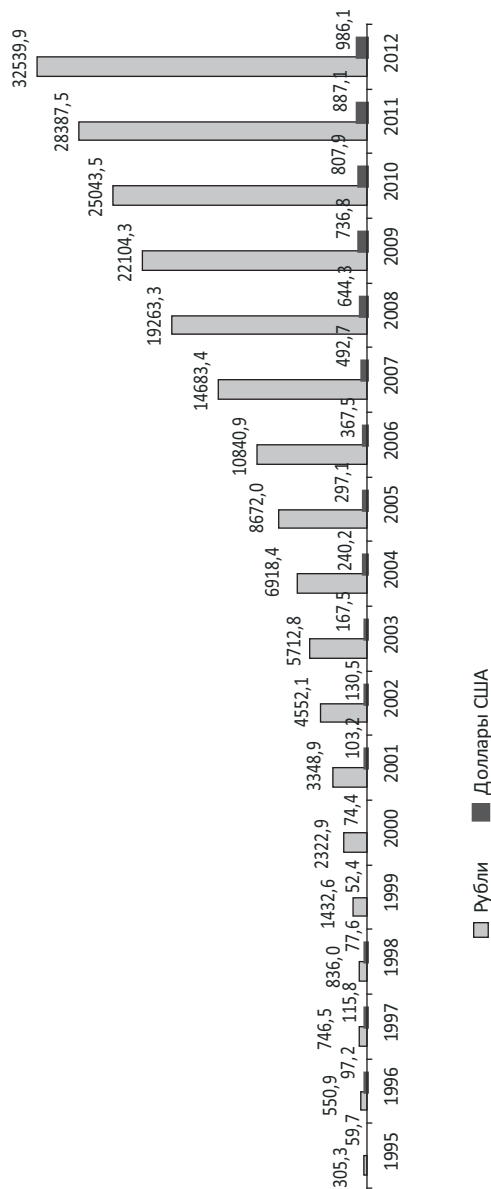
Нечастый выбор молодежью научного поприща можно понять, если проследить «дистанцию» профессиональной карьеры российского ученого. Между окончанием университета и поступлением в аспирантуру у нынешних специалистов проходит в среднем 3,6 лет; между защитой кандидатской и докторской диссертации — в среднем 14,8 лет. Учитывая средний срок между окончанием вуза, поступлением в аспирантуру и обучением в ней, получим, что *от окончания университета и до защиты докторской диссертации проходит в среднем 21–23 года*. А это значит, что исследователю, решившему доказать свою научную состоятельность по правилам, унаследованным от советской системы, при завершении этого «доказательства» исполнится более 40 лет. Исходя из того, что среднемесячная заработная плата исследователей по состоянию на 2012 году составила 32,5 тыс. рублей⁷, а большинство работают в Москве и Санкт-Петербурге, т.е. в городах с высокой стоимостью жизни, перспективы обеспечить благополучную жизнь семьи, в том числе купить квартиру, затруднительно. Вес зарплаты ученого снижается и за счет естественной девальвации рубля. Так, за период с 1995 по 2012 годы средняя заработная плата персонала, занятого исследованиями и разработками, увеличилась в 107 раз, а в эквиваленте более устойчивой валюты — доллара США — в 16,5 раз (см. рис. 3). Из-за произошедшего в ноябре 2014 году резкого сокращения курса рубля сегодня покупательная способность заработной платы исследователя уменьшилась по сравнению с 2012 года, минимум на 50%.

Из-за неудовлетворенности заработной платой науку покидает наиболее активная часть ученых, большая доля приходится на «балласт». Согласно данным общероссийского исследования, проведенного Центром социального прогнозирования и маркетинга, сегодня своим главным профессиональным призванием считают работу в науке 68,2% опрошенных. У 31,8% из них судьба сложилась так, что они оказались в научных учреждениях «по сложившимся независимо от желания жизненным обстоятельствам». Вполне допустимо, что среди них есть и те, чей творческий

7 См. Индикаторы науки 2014, стр. 151.

Рисунок 3

Среднемесячная заработная плата персонала, занятого исследованиями и разработками⁸



⁸ Источник данных: Индикаторы науки 2014, стр. 5, 110.

путь в науке весьма плодотворен. Однако согласно статистической закономерности, большинство исследователей, оказавшихся в научных организациях «по сложившимся случайным обстоятельствам», не имеют высоких научных результатов. В науку «по принуждению судьбы» не приходят. Ощущение неудовлетворенности от участия в научной работе стимулирует поиск иных форм подтверждения своей «научности», что, как правило, выливается в защиту диссертации, причем нередко в достаточно солидном возрасте.

Как показало исследование, сегодня в России тормозят развитие научных изысканий и разработок три интегральных фактора: *финансовые, кадровые и административные помехи*. Претензии со стороны ученых обыденным языком выразить просто: нет денег, стареют и уходят специалисты, бюрократия держит науку «в тисках». Названные факторы во многом влияют на миграцию ученых, хотя *главная причина — низкая оплата труда*.

Наиболее вариативна мотивация ухода ученых в российскую коммерцию и эмиграции в экономически развитые страны. В первом случае доминируют: *низкая оплата труда ⇒ снижение престижа научного труда ⇒ неясность жизненной перспективы ⇒ неясность перспектив личного профессионального роста ⇒ ухудшение условий для занятия фундаментальной наукой*. Во втором случае: *низкая оплата труда ⇒ ухудшение условий занятия фундаментальной наукой ⇒ беспокойство за судьбу своих детей ⇒ снижение престижа научного труда ⇒ неясность жизненной перспективы ⇒ нестабильность политической ситуации в России*.

Начиная с 1990-х годов приток молодых специалистов в науку снизился до минимума, несмотря на увеличение выпуска аспирантов. «Обвал» произошел в период с 1990 по 2005 годы, когда ежегодное пополнение штатных вакансий научных организаций молодыми исследователями по сравнению с 1960–1989 годами сократилось в среднем на 40%. Из-за резкого сокращения численности научных работников и нежелания молодежи восполнить образовавшийся кадровый «зазор», только с 1995 по 2005 годы общая численность научных организаций сократилась на 500 еди-

ниц⁹ а общая численность исследователей в научных организациях — на 124,6 тыс. человек¹⁰.

В конце 2000-х годов российские власти осознали актуальность инновационного развития экономики страны и необходимость восполнения кадровых потерь в исследовательских организациях молодыми специалистами. Однако результаты исследования свидетельствуют, что сегодня профессиональные планы студентов предопределены не общественной значимостью той или иной профессии, а ее престижностью и прибыльностью, по которым такие профессии, как ученый или преподаватель университета значительно проигрывают профессиям экономиста, юриста, дизайнера, менеджера (см. рис. 4).

В 1990–2000-е годы в структуре подготовки специалистов в университетах произошли перемены. Наиболее заметным стало появление негосударственных университетов (в 2014 г. их было 391¹¹), которые обучают студентов преимущественно по гуманитарно-социальным специальностям, экономике и управлению. Если в 1994 году выпуск студентов негосударственных университетов составлял всего 1% (3,4 тыс. человек) от численности выпускников всех российских университетов, то в 2012 году — уже 17,9% (231 тыс. человек)¹². В государственных университетах также произошло увеличение количества выпускников по гуманитарно-социальным специальностям при сокращении выпуска не менее нужных стране специалистов в технических и естественнонаучных отраслях (табл. 2).

⁹ Источник: Наука в Российской Федерации. М.: Минобразования и науки, Росстат, ГУ — Высшая школа экономики, 2005, стр. 24; Гудкова А.А., Миндели Л.Э. Состояние, тенденции и перспективы развития организационной структуры российской науки: институциональный аспект. Информационный бюллетень. М.: ЦИСН, 2005, стр. 5; Основные показатели деятельности организаций, выполняющих научные исследования. Т.1, М.: Росстат, 2005, стр. 5.

¹⁰ Наука в России в цифра: 2005. Статистический сборник. М.: ЦИСН, 2005, стр. 46; Наука в России. Статистический сборник. М.: Росстат. Центр исследований и статистики науки, 2001, стр. 20. Данные по 2005 г.: Основные показатели деятельности организаций, выполняющих научные исследования и разработки (январь-декабрь 2005 г.). М.: Росстат. Том 1, стр. 5.

¹¹ Образование в Российской Федерации. М.: Минобрнауки России, Росстат, ГУ-Высшая школа экономики, 2014, стр. 355.

¹² Образование в Российской Федерации: 2014, стр. 355.

Рисунок 4
 Оценка студентами российских университетов общественной значимости, престижности и прибыльности ряда основных профессий (по десятибалльной шкале)

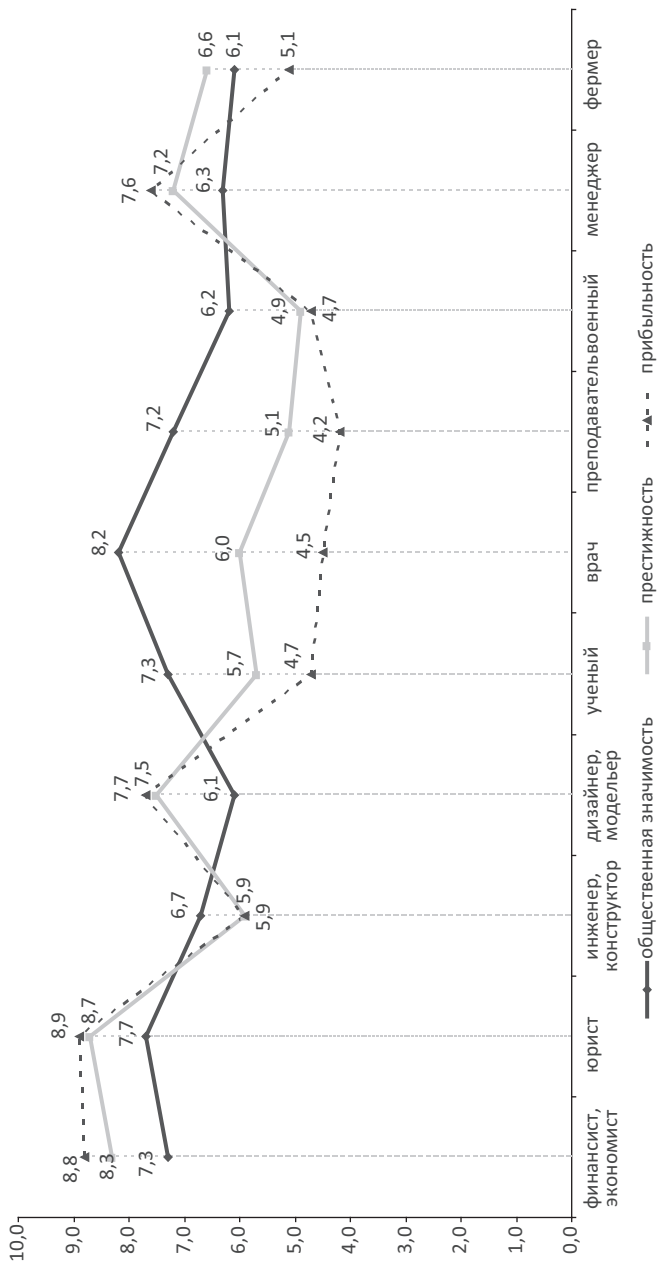


Таблица 2

Выпуск специалистов государственными высшими учебными заведениями по специальностям, тыс. человек¹³

| | 1990г. | 2004г. | 2013г. | Кратность роста / уменьшения за период 1990–2013 гг. |
|---|--------------|---------------|---------------|--|
| Выпущено специалистов — всего | 401,1 | 1076,6 | 1291,0 | 3,2 |
| В том числе по специальности: | 393,1 | 989,0 | 1114,3 | 2,8 |
| Естественнонаучные и физико-математические | 35,9 | 32,6 | 18,6 | 0,5 |
| Гуманитарные и социальные | 48,9 | 205,4 | 227,3 | 4,6 |
| Образование и педагогика | 41,3 | 130,8 | 89,8 | 2,2 |
| Здравоохранение | 24,6 | 27,1 | 36,5 | 1,5 |
| Культура и искусство | 12,8 | 15,9 | 20,3 | 1,6 |
| Экономика и управление | 55,5 | 337,0 | 449,1 | 8,1 |
| Геология, разведка и разработка полезных ископаемых, геодезия и землеустройство | 7,0 | 12,9 | 21,8 | 3,1 |
| Энергетика, энергетическое машиностроение и электроника | 8,8 | 20,0 | 23,1 | 2,6 |
| Металлургия, машиностроение и металлообработка | 27,9 | 24,0 | 18,7 | 0,7 |
| Авиационная и ракетно-космическая техника | 4,4 | 4,7 | 4,3 | 1,0 |
| Транспортные средства | 11,9 | 29,5 | 36,6 | 3,1 |
| Приборостроение и опто-техника | 3,9 | 26,2 | 33,2 | 8,5 |
| Электронная техника, радиотехника и связь | 17,0 | 14,6 | 11,3 | 0,7 |
| Автоматика и управление | 10,8 | 10,6 | 12,6 | 1,2 |

¹³ Образование в Российской Федерации: 2014, стр. 384.

Окончание табл. 2

| | 1990г. | 2004г. | 2013г. | Кратность роста / уменьшения за период 1990–2013 гг. |
|--|--------|--------|--------|--|
| Информатика и вычислительная техника, информационная безопасность | 7,1 | 11,5 | 16,2 | 2,3 |
| Химическая и биотехнологии | 7,2 | 9,8 | 8,1 | 1,1 |
| Технология продовольственных продуктов и потребительских товаров | 17,4 | 15,8 | 15,3 | 0,9 |
| Архитектура и строительство | 22,6 | 26,7 | 39,4 | 1,7 |
| Сельское и рыбное хозяйство, переработка и воспроизводство лесных ресурсов | 29,7 | 38,5 | 36,8 | 1,2 |
| Другие направления | 6,5 | 7,7 | 13,3 | 2,0 |

Из обобщенных данных в таблице 3 видна следующая тенденция: за период с 1990 по 2013 годы наибольший рост выпуска специалистов характерен для факультетов экономики и управления — 8,1 раза; гуманитарных, социальных наук и педагогики — 3,3 раза. По техническим специализациям рост составляет 1,8 раза, архитектуре и строительству — 1,7 раза, здравоохранению — 1,5 раза; по сельскому, лесному и рыбному хозяйствам — 1,2 раза. Практически отсутствует прирост выпуска специалистов по химии и биотехнологии (кратность — 1,0), в 2 раза снизился выпуск специалистов по естественным наукам, физике и математике (кратность — 0,5).

Проблемы, связанные с качеством выпускников вузов, особенно касаются негосударственных вузов, основная масса которых (74%) сформирована всего за 5 лет — с 1991 по 1995 годы. Это очень короткий срок даже в том случае, если университет учреждается государством, ведь для его организации и становления необходим большой авансовый ка-

питал. В результате негосударственные университеты в последние годы столкнулись с рядом проблем, порой весьма острых. Их функционирование осложняют:

- недостаточность материальной базы;
- скудеющие финансы;
- отсутствие необходимого количества собственных преподавателей;
- отсутствие необходимого числа и профилей собственных лабораторий;
- отсутствие устоявшейся технологии обучения;
- слабая оснащенность, а иногда и отсутствие собственных научных библиотек;
- отсутствие или малочисленность собственных апробированных учебников и методических разработок;
- неустойчивость статуса негосударственных вузов в общей системе высшего образования России.

Приведенная картина формирования молодых специалистов в российских вузах составляет основу анализа установки студентов на выбор ими научного поприща для своей будущей трудовой карьеры.

Первичная форма приобщения студентов к профессии ученого — их привлечение к научно-исследовательской работе, проводимой в университетах. Говорить о полной достоверности доли студентов, желающих во время обучения в университете приобщиться к научному творчеству, можно только в том случае, если все студенты информированы о масштабах и направленности научно-исследовательской работы на факультете. По данным общероссийского исследования, проведенного Центром социального прогнозирования и маркетинга, сегодня информированы об этом лишь 42,7% студентов.

В университетах, где научно-исследовательская работа студентов налажена хорошо, о ней не менее трети студентов узнают на первом и втором курсах. Доля узнающих о ней на старших курсах составляет только 6%. Если студенты до третьего курса о существовании научно-исследовательской работы в университете не узнали ничего, значит на факультете, где они учатся, такая работа не ведется.

Наука — это творчество, а творить по принуждению невозможно. Данный принцип учитывается при организации научно-исследовательской работы, поэтому, как правило,

участие студентов в ней является добровольным. Сегодня 61% студентов российских университетов к научно-исследовательской работе интереса не проявляют. Участвуют в ней с большим удовольствием лишь 8% студентов. Вероятно, среди нынешних студентов российских университетов это и есть реальная величина тех, кто склонен к научной работе.

По сути, речь идет о показателе потенциала кадров российской науки и преподавателей университетов. Согласно прогнозу, осуществленному Центром социального прогнозирования и маркетинга в декабре 2014 года, восполнение науки молодыми специалистами до 2019 года будет сокращаться (численность выпуска из аспирантуры будет сокращаться до 2021 года) по причине влияния «демографической ямы» (см. рис. 5–6).

Участие студентов в научно-исследовательской работе университета призвано способствовать выявлению их творческих способностей. Находясь на начальной стадии профессионального становления, многие студенты не знают о своих творческих наклонностях. Поэтому степень участия студентов в научно-исследовательской работе зависит не только от них самих, но и от того, как организовано, чем обосновано их вовлечение в научную работу на факультете. В ходе исследования в 2013 года оценку организации научно-исследовательской работы на факультете смог дать 31% опрошенный студент. Среди них на «хорошо» оценили организацию научно-исследовательской работы на факультете лишь 17%.

В большинстве случаев студенты участвуют в четырех формах работ в рамках НИРС: в сборе и обработке информации, проведении лабораторных (полевых) исследований, анализе полученной в ходе опытов информации, техническом обслуживании научных исследований. Плату за участие в научно-исследовательской работе получают всего 2–3% студентов, прежде всего на технических факультетах. Остальные, как правило, получают зачеты и экзаменационные оценки, а результаты исследований могут использовать в курсовой и дипломной работах.

В том, что участие в научно-исследовательской работе может принести пользу для индивидуального развития, уверены 29% студентов, остальные в ходе интервью ничего

Рисунок 5

Выпуск студентов учреждений высшего профессионального образования Российской Федерации и прогноз до 2030 г., тыс. человек

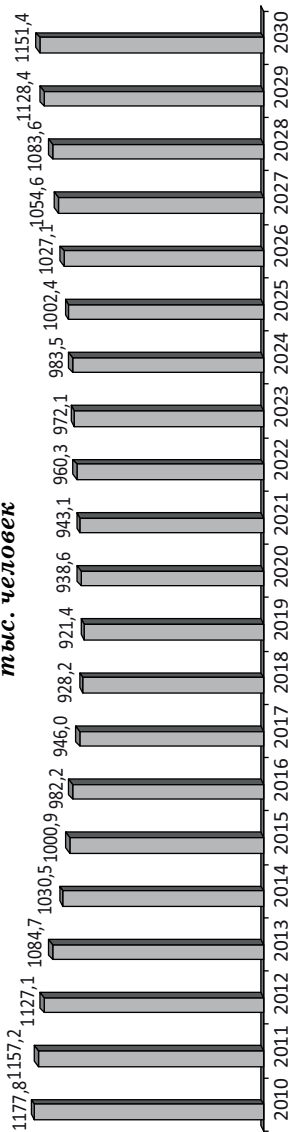
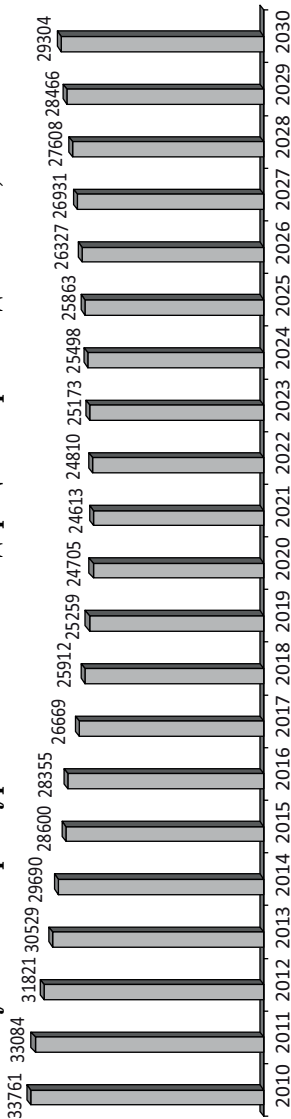


Рисунок 6

Выпуск из аспирантуры Российской Федерации и прогноз до 2030 г., человек



не смогли сказать по этому поводу. Мотивация студентами своего участия в научно-исследовательской работе университета следующая: научно-исследовательская работа помогает расширить профессиональные знания, развивает исследовательские способности, создает условия профессиональной практики, что в будущем помогает в адаптации к производственной работе; помогает осознать свои творческие способности, понять, имеет ли смысл заниматься наукой в будущем, расширяет контакты с учеными, иногда дает возможность заработать. Приведенные мотивы в целом не носят меркантильного характера, что свидетельствует об осознанности суждений, высказанных студентами, понимании ими того, что наука — это процесс прежде всего духовного производства и меркантильные интересы не гарантируют того, чтобы ею заниматься продуктивно.

Большинство студентов в научной работе привлекают возможности научных открытий, самостоятельного творчества, престиж профессии ученого в общественном мнении. Однако часто звучит и критика неэффективной организации научной работы студентов. Основные причины разочарования примерно 10% студентов в научной работе кроются, по их высказываниям, в следующем: ученые сами относятся к своей работе недобросовестно; в исследованиях, в которых им приходится участвовать, нет ничего нового; научно-исследовательская работа организована неинтересно; главная цель работы ученых — зарабатывание денег, а не научные результаты; часто плохая материально-техническая база исследований.

Доля студентов, которые хотели бы продолжить обучение в аспирантуре, велика на всех факультетах университетов — в среднем 27%. Среди них заниматься наукой в дальнейшем собираются 22% (т.е. 6% от общей численности студентов), а преподавать в университете — 14% (т.е. 4% от общей численности студентов). Сегодня в аспирантуру поступают только после окончания магистратуры, что, учитывая показатель выпуска из очной магистратуры в 2013 году — 49,6 тыс. человек¹⁴, означает 13,4 тыс. человек в год по-

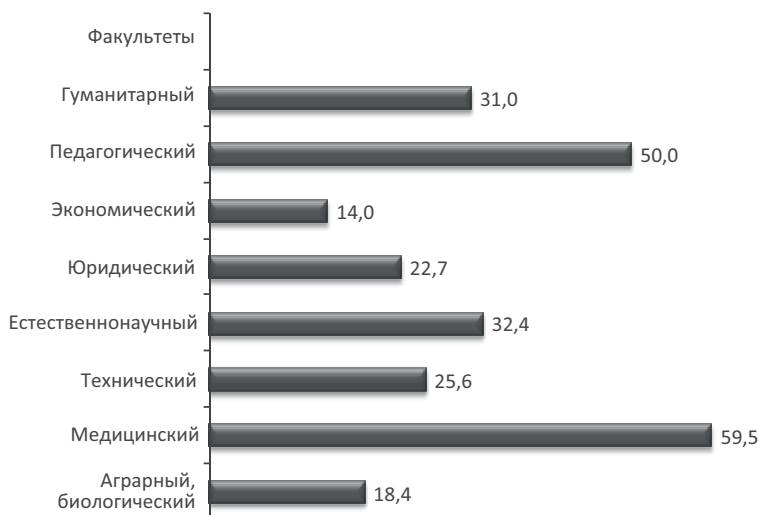
¹⁴ Посчитано по источнику: Образование в Российской Федерации: 2014, стр. 361.

тенциально желающих поступить в аспирантуру, при показателе приема в аспирантуру в 2012 году — 45,6 тыс. человек. Такое соотношение обеспечивает комплектацию аспирантуры всего на 29,4%, при условии, что аспирантура полностью утвердится в статусе третьего уровня высшего образования и набор будет осуществляться в основном из состава выпускников магистратуры. В этом случае недостающие две трети состава аспирантов или придется добирать из менее способных выпускников магистратуры, что вряд ли перспективно для науки, или добирать среди более ранних выпускников университетов, или сокращать прием в аспирантур не менее, чем в 2 раза, что наиболее вероятно.

Материальный стимул не играет большой роли как мотив участия студентов в научных исследованиях университета. Основную роль играют познавательный интерес и профессиональное развитие. Это естественно, так как в студенческие годы речь еще не идет о научной работе как профессии и источнике семейного бюджета (см. рис. 7).

Рисунок 7

Доля студентов различных факультетов, уверенных в том, что участие в научной работе полезно для их развития, %



Сложившаяся в российской науке ситуация резко контрастирует с ситуацией в промышленно развитых странах Запада, где среди научных дисциплин наиболее популярны и востребованы биотехнология, биохимия, медицина, науки о человеке, экология, высоко ценятся инженерно-технические специальности. Неслучайно, среди эмигрировавших в 1990-е годы российских ученых были преимущественно представители именно этих отраслей знания (известны случаи эмиграции целых коллективов научных сотрудников российских биологических лабораторий). Экономически развитые страны по-прежнему стремятся импортировать наиболее талантливых и перспективных ученых — исследователей из России по этим специальностям. В то же время российские экономисты, политологи, юристы и представители других массовых (по количеству ученых-исследователей) общественных и гуманитарных дисциплин в меньшей мере подвержены миграции (эмиграции) и продолжают почти в полном составе свою трудовую деятельность в России, чаще всего в университетском секторе науки (в социально-гуманитарной сфере трудятся всего 5% от общей численности российских ученых, в то время как доля «гуманитариев» в общей численности российских аспирантов составляет 50%).

Итак, проблема пополнения кадров российской науки сегодня решается слабо и тому имеются несколько причин:

- общее сокращение численности выпускников вузов и аспирантуры в связи с действием «демографической ямы»;
- слабая привлекательность для молодежи научного поприща из-за низкого материального стимулирования этой работы;
- малоэффективная ориентация в университетах студентов на научную работу, слабая технологическая и техническая обеспеченность лабораторий, существование в университетах традиционно сложившегося значительного разрыва между педагогической и научной практикой;
- чрезмерная прагматизированность образовательного процесса университетов из-за сокращения предметов философского характера, что не мешает укреплению у студентов формально-логического, но не содействует формированию аналитического мышления.

Последнее, пожалуй, является основной проблемой, затрудняющей понимание студентами алгоритма научной работы, которая движется к истине не только через тернии, но и через парадоксы. В итоге речь идет не только об издержках в подготовке кадров науки, но и неучете потребности модернизирующейся российской экономики, ориентированной на инновационное производство и все в большей степени проявляющей потребность в умеющих аналитически мыслить инженерах-инноваторах и менеджерах науки.

РОССИЙСКО-АМЕРИКАНСКИЕ АКАДЕМИЧЕСКИЕ ОБМЕНИ¹

Одно из направлений российско-американского гуманитарного сотрудничества — академические обмены, взаимное обучение студентов, стажеров, аспирантов. Они являются важным инструментом улучшения взаимопонимания между народами наших стран, помогают позитивному развитию двусторонних отношений. Пребывание в стране с учебными целями даже в течение короткого периода способно дать о ней совершенно иное представление, чем прежний образ, сформированный СМИ, книгами и кинофильмами. Особенно важны и полезны поездки в Россию для тех, кто учит русский язык.

В последние 20 лет тема российско-американского сотрудничества в области образования периодически освещается в выходящих в России сборниках статей и книгах, нередко издаваемых совместно американскими и российскими организациями. Основное внимание в этих работах уделяется анализу двустороннего межвузовского сотрудничества, совместным образовательным программам и проектам. Приводятся цифры о вовлеченности российских вузов в программы Фулбрайта и IREX, числе российских участников стипендиальной программы Э. Маски, программ «Молодые лидеры», «Будущие лидеры» и т.д., освещается деятельность ассоциаций российских выпускников американских вузов, публикуются интервью с впечатлениями американских студентов о России и российских — об Америке². Анализируются особенности американской высшей школы,

¹ Авторы: Александр Леонардович Арефьев, зам. директора Центра социологических исследований Минобрнауки России, к.и.н.; Мара Э. Сухолуцкая, доктор филологических наук, профессор колледжа гуманитарных и социальных наук Восточно-Центрального университета, штат Оклахома, США. Исследование выполнено в рамках плана научных работ Центра социологических исследований, утвержденных Министерством образования и науки Российской Федерации на 2015 год.

² См.: Профессионалы за сотрудничество. Выпуск 6. М.: МГУ, 2004; Российско-американское сотрудничество в высшем образовании. Сборник информационных материалов. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007.

опыт американских колледжей и университетов по набору иностранных студентов³, методики преподавания различных дисциплин в России и в США, ценностные ориентации российских и американских студентов⁴. Полезным практическим руководством для расширения двустороннего гуманитарного сотрудничества с Россией является появившееся недавно в США пособие для американских колледжей и университетов, подготовленное фондом Евразия и изданное Институтом международного образования. Оно детально описывает особенности российской системы высшего образования и дает практические рекомендации, как найти партнерский российский вуз и установить с ним контакты, а также предлагает реальные модели сотрудничества и способы их финансирования⁵. Вместе с тем публикаций, иллюстрирующих динамику численности американских студентов, стажеров, аспирантов в России, изменений их учебных предпочтений и т.д., практически не было. Исключением можно считать проведенное в 1984–1990 годах Американским советом преподавателей русского языка (American Council of Teachers of Russian, сокращенно АСТР) и Центром иностранных языков при Университете Дж. Хопкинса (по гранту Бюро по образованию и культуре Госдепартамента США и при поддержке Фонда Форда) уникальное исследование — опрос 658 американских студентов и аспирантов, обучающихся русскому языку в вузах СССР в 1984–1990 годах⁶, а также осуществленное поч-

³ См.: Ткач Г.Ф., Филиппов В.М. Организационно-правовые и практические механизмы обеспечения академической мобильности и расширения экспорта образовательных услуг. М.: РУДН, 2014.

⁴ См.: Российско-американские отношения в условиях глобализации. М.: РОО «Содействие сотрудничеству Института им. Дж. Кеннана с учеными в области социальных и гуманитарных наук», 2005; Кожевникова М.Н., Кузнецов А.Л., Ручкин А.Б. Национально ориентированное преподавание культурологии американским студентам в Москве// Вестник ИРЯиК МГУ. Научный журнал. 2014, №2, стр. 81–85.

⁵ См.: How to Develop Partnerships Between U.S. and Russian Universities. From Motivation and Results. New York: Institute of International Education, 2015.

⁶ См.: Brecht R., Davidson D., Ginsberg R. Predictors of foreign language gain during study abroad. Occasional papers of the National Foreign Language Center at the Johns Hopkins University, Washington, D.

ти 20 лет спустя повторное исследование, охватившее уже почти 1,9 тысячи молодых американцев, приехавших в Россию на протяжении 15 лет по 2-х, 4-х и 9-ти месячным программам языковых стажировок, администрируемых ACTR/ACCELS.⁷ Но оба этих исследования были ориентированы прежде всего на вопросы изучения русского языка как второго или иностранного.

Что же касается анализа подготовки российских студентов в США, то почти все имевшиеся по этой теме работы концентрировались на миграционных настроениях российской молодежи, уезжавшей за получением образования в североамериканские колледжи и университеты.⁸

Наиболее полные данные об американских студентах за рубежом, в том числе в России, с середины прошлого века собирает и публикует в своем ежегодном докладе «Открытые двери» Институт международного образования⁹. В России аналогичную информацию собирает и издает с 2003 года Центр социологических исследований Минобрнауки России (сокращенно — ЦСИ), выпускающий ежегодно статистический сборник об обучении иностранных граждан на дневных отделениях российских вузов¹⁰; и раз в два года — статистический сборник об обучении иностранных граждан как по очной, так и заочной формам в вузах и учреждениях среднего профессионального образования, а также в зарубежных филиалах российских вузов и на кур-

С., 1993; Brecht R., Robinson J. On the value of formal instruction in study abroad: Student reactions in context. In B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

⁷ См.: Davidson D. Study Abroad: When, How long, and with what results? New data from the Russian front. *J. Foreign Language Annals*, 2010, vol. 43, N 1.

⁸ См.: Леденева Л.И., Тюрюканова Е.В. Российские студенты за рубежом: перспективы возвращения в Россию. М.: Страховое ревю, 2002; Чудновских Щ., Денисенко М., Донец Е. Миграционные намерения выпускников высших учебных заведений. Методика проведения и основные результаты выборочного исследования. М.: МАКС-Пресс, 2003.

⁹ См.: *Open doors. Report on International Educational Exchange*. N.Y.: Institute of International Education, 2014.

¹⁰ См.: Статистический сборник. Выпуски 1–12. М.: Центр социологических исследований, 2003–2015.

сах русского языка Россотрудничества в различных странах мира¹¹. В ряде изданий ЦСИ находили отражение вопросы обучения американских граждан в Российской Федерации в отдельные годы¹². Вместе с тем до настоящего времени исследований, систематизирующих имеющуюся статистику и выявляющих основные тенденции в подготовке американских граждан по различным программам в российских вузах начиная с периода существования Советского Союза и до наших дней, в том числе с использованием методов социологии, практически не проводилось (в СССР информация, касавшаяся иностранных граждан, не публиковалась либо издавалась под грифом «Для служебного пользования»). Выходившие в России работы об обучении иностранных студентов в советских вузах американских граждан не выделяли и отдельно не рассматривали¹³

Предметом настоящей статьи является статистический и социологический анализ обучения в России американских студентов, стажеров, аспирантов на протяжении предшествующих 50 лет, а также российских юношей и девушек в университетах и колледжах США. Она подготовлена на базе архивных данных ведомственной статистики Министерства просвещения СССР и Министерства образования и науки РФ, а также статистики Института международного образования (США).

Для получения дополнительной информации по теме исследования в апреле-мае 2015 года с участием авторов был проведен социологический опрос 237 американских

¹¹ Экспорт российских образовательных услуг. Статистический сборник. Выпуски 1–5. М.: Центр социологических исследований, 2007–2015.

¹² См.: Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Научно-педагогический потенциал и экспорт российских образовательных услуг российских вузов. М.: Центр социального прогнозирования, 2002; Арефьев А.Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга; Измерение рейтингов университетов. Международный и российский опыт. М.: Центр социологических исследований, 2014.

¹³ См.: Белов В.А. Подготовка кадров для зарубежных стран в советских вузах. М.: ЭКОН, 2000; Белов В.А. Обучение иностранных граждан в России: Исторический опыт, проблемы, перспективы. М.: Российский университет дружбы народов, 2003.

граждан, обучавшихся в российских вузах по различным программам. Кроме того, использовались данные зондажного опроса 100 российских студентов, обучавшихся в США в 1999/2000 академическом году¹⁴.

Показатели обучения американских граждан в вузах Советской России

Связи между США и Россией в области образования в форме систематического обмена студентами и аспирантами началось после окончания Второй мировой войны. Первые американские студенты и аспиранты приехали на обучение в СССР в конце 1950-х годов в Ленинградский государственный университет (12 человек) и в МГУ им. М.В. Ломоносова (1 человек) в основном для изучения русского языка. Начиная с 1962 года в советские высшие учебные заведения ежегодно приезжали по несколько десятков американских граждан (студенты и аспиранты), как правило, на период не более одного-двух семестров (см. табл. 1).

Таблица 1

Приём и выпуск американских учащихся вузами СССР
за 1962–1970 годы, человек

| | Годы обучения | | | | | | | | | Всего |
|--------|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1962 | 1963 | 1964 | 1965 | 1966 | 1967 | 1968 | 1969 | 1970 | |
| Приём | 29 | 32 | 35 | 28 | 32 | 35 | 40 | 49 | 0 | 180 |
| Выпуск | 228 | 332 | 33 | 27 | 28 | 31 | 28 | 10 | 2 | 220 |

Помимо Ленинградского государственного университета, в котором в 1960-х годах занимались по различным специализациям (филологическим, историческим, естественнонаучным, искусствоведческим и т.д.) более 90% американских студентов и аспирантов, а также МГУ им. М.В.

¹⁴ См.: Леденева Л.И. Профессионально-миграционные намерения российских студентов, обучающихся за рубежом // Социологические исследования. 2002. №10, стр. 94–101.

Ломоносова, где обучались ещё несколько американцев, американские граждане начали поступать во Всесоюзный государственный институт кинематографии, Московскую консерваторию им. П.И. Чайковского, Ленинградскую консерваторию им. И.А. Римского-Корсакова, Ереванскую консерваторию им. Комитаса.

В 1972 году практика регулярных академических обменов между советскими и американскими вузами была законодательно зафиксирована в Соглашении о сотрудничестве в области техники и образования между СССР и США, и уже со второй половины 1970-х годов число американских юношей и девушек, ежегодно приезжавших с учебными целями в СССР, стала превышать 100 человек, а в 1980 году достигла рекордной цифры в 346 человек. Всего в вузах Советского Союза с 1970 по 1980-й год включительно проходили подготовку (в основном в форме краткосрочных стажировок) 868 выходцев из США. Центром их «академического притяжения», как и в 1950–1960-е годы, был Ленинградский государственный университет. Об этом убедительно свидетельствует статистика по выпуску американских граждан, обучавшихся по различным программам продолжительностью от 6 месяцев и более и, как правило, ведущих к получению дипломов и академических степеней в советской высшей школе (см. табл. 2).

За первую половину 1980-х годов (с 1981 по 1985 год включительно) число американских граждан, обучавшихся в советской высшей школе, составило 884 человека (в год приезжали в среднем по 200 человек). Они по-прежнему предпочитали краткосрочные формы подготовки (доля обучавшихся более одного семестра не превышала 15%). География обучения американских граждан расширилась: их уже можно было встретить не только в вузах Ленинграда, Москвы, Киева, Еревана, но и в вузах других городов РСФСР и союзных республик, а именно в Иркутском государственном университете и Тверской медицинской академии, в Казахском государственном университете (г. Алма-Ата), в Вильнюсском государственном университете, в Крымском медицинском институте, в Ташкентском государственном университете и в Таджикском государственном университете (г. Душанбе). В конце 1980-х — начале

Таблица 2

Распределение американских выпускников со сроком обучения более 6 месяцев, окончивших различные советские вузы в период с 1970 по 1980-е годы

| Наименование вуза | Число американских выпускников, человек |
|--|---|
| Ленинградский государственный университет | 203 |
| Московская консерватория им. П.И. Чайковского | 11 |
| Киевский государственный университет | 6 |
| МГУ им. М.В. Ломоносова | 5 |
| Всесоюзный государственный институт кинематографии | 3 |
| Ереванская консерватория им. Комитаса | 2 |
| Ереванский государственный университет | 2 |
| Киевский инженерно-строительный институт | 2 |
| Ленинградская консерватория им. И.А. Римского-Корсакова | 1 |
| Государственное музыкальное училище им. Гнесиных | 1 |
| Академия русского балета им. А.Я. Вагановой | 1 |
| Московский автодорожный институт | 1 |
| Московский институт народного хозяйства им. В.Г. Плеханова | 1 |
| Ленинградская лесотехническая академия им. С.М. Кирова | 1 |
| Итого | 240 |

1990-х годов американские студенты, стажеры и аспиранты появились также в Волгограде, Иваново, Львове, Минске, Новосибирске, Орле, Пятигорске, Чебоксарах. В момент распада СССР в 1992 году американские граждане (более тысячи человек) учились в 48 советских вузах, в том числе в 16 вузах Москвы и 6 вузах Ленинграда.

Проведенное в США исследование среди 658 американцев, обучавшихся в СССР в 8 вузах Москвы и Ленинграда по краткосрочным (один семестр) программам русского языка

в период с 1984 по 1990 годы, выявило их средний возраст (21,8 лет) и распределение по полу: 58% женщин, 42% — мужчин¹⁵.

Данных о социальном составе американских учащихся в СССР не имеется, однако известно, что приоритет по набору иностранных студентов в советские вузы отдавался представителям так называемых низших слоев (из семей рабочих, крестьян, служащих), составлявших в целом 70% всех иностранных абитуриентов¹⁶.

Специальности, которые изучали американские студенты и аспиранты в СССР

Определённый интерес представляют специальности, которые изучали американские граждане в советских вузах в период с 1962 по 1992 годы. За базу данных взяты статистические сведения о 518 американских выпускниках советских вузов, учившихся в СССР по программам высшего образования не менее 6 месяцев (всего за этот период в высшей школе СССР проходили подготовку, в основном краткосрочную, иногда не более месяца, в общей сложности около 2,8 тысячи выходцев из США).

Анализ состава американцев, обучавшихся по долгосрочным программам в указанный период, показал, что 314 человек (60,6%) являлись аспирантами, собиравшими в СССР научный материал и готовившими диссертационные работы по различным темам, а 204 человека обучались по студенческим программам дипломированных специалистов. Между этими двумя группами американских учащихся с точки зрения их учебно-научной специализации оказались большие различия. Так, у студентов приоритетными являлись русский язык и литература, а также культура и искусство (табл. 3). В рамках гуманитарных дисциплин студенты изучали в основном историю, в области здравоохранения — лечебное дело, в области экономики — экономическое и социальное планирование, международные экономические

¹⁵ Brecht R. e a., 1993, p. 11.

¹⁶ 200 лет российско-американских отношений: наука и образование. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007, стр. 383.

отношения и экономическую кибернетику, а в инженерно-технической сфере — горные машины и оборудование и разработку полезных ископаемых. Педагогика, правоведение, а также сельское, лесное и рыбное хозяйство и ветеринария студентов из США, занимавшихся по долгосрочным академическим программам, не интересовали.

Таблица 3

**Специальности, изучавшиеся американскими студентами
(со сроком обучения более 6 месяцев) в советских вузах
в 1962–1992 годах**

| Учебные специализации | Число изучавших, человек | Доля изучавших, % |
|-----------------------------|--------------------------|-------------------|
| Русский язык и литература | 76 | 37,2 |
| Культура и искусство | 58 | 28,4 |
| Гуманитарные науки | 14 | 6,9 |
| Медицина | 13 | 6,4 |
| Экономика | 6 | 2,9 |
| Инженерно-технические | 3 | 1,5 |
| Физика и математика | 2 | 1,0 |
| Специальности не определены | 32 | 15,7 |
| Всего | 204 | 100,0 |

Иная иерархия учебно-научных специализаций была у **аспирантов**. На первом месте оказались гуманитарные науки — их изучал почти каждый второй, причём большинство аспирантов-гуманитариев собирали и изучали материалы по истории КПСС (112 человек или 35,7% аспирантов), остальные специализировались по всеобщей истории (16 чел.), этнографии (7 чел.), археологии (3 чел.), истории философии (2 чел.), а также психологии (1 чел.). На втором по значимости месте у аспирантов была русская и советская многонациональная литература, на третьем — русский язык, а также славянские языки и языки народов СССР. Интересно, что в рамках экономической специализации несколько человек изучали политэкономиию, т. е. экономическую теорию марксизма (см. табл. 4).

Таблица 4

**Специальности, изучавшиеся американскими аспирантами
(со сроком обучения более 6 месяцев) в советских вузах
в 1962–1992 годах**

| Учебно-научные специализации | Число изучавших, человек | Доля изучавших, % |
|---|--------------------------|-------------------|
| Гуманитарные науки | 149 | 47,5 |
| Русская литература и многонациональная советская литература | 84 | 26,7 |
| Русский язык, а также славянские языки и языки народов СССР | 45 | 14,3 |
| Право | 14 | 4,4 |
| Экономические науки | 7 | 2,2 |
| Искусство | 5 | 1,6 |
| Естествознание и точные науки | 4 | 1,3 |
| Инженерно-технические | 3 | 1,0 |
| Медицина | 3 | 1,0 |
| Всего | 314 | 100,0 |

Русский язык и русскую литературу американские аспиранты изучали в основном в Ленинградском государственном университете, а языки народов СССР и национальную советскую литературу — в вузах национальных республик СССР (Армении, Белоруссии, Литвы, Узбекистана, Украины, Таджикистана), а также в вузах ряда национально-автономных областей страны (Татарской АССР, Чувашской АССР и т.д.) — такая возможность у них появилась в 1980-х — начале 1990-х годов.

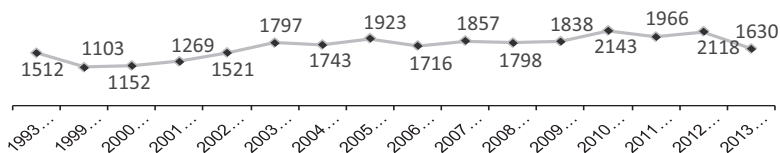
**Показатели обучения американских граждан
в постсоветской России**

Всплеск интереса американских студентов к России, русскому языку, культуре, общественно-политической жизни пришелся на годы перестройки и последующих событий, приведших к распаду СССР. Достаточно сказать, что сразу после «разъединения» Российской Федерации и бывших советских национальных республик число американских

юношей и девушек в вузах новой России заметно возросло, составив в 1993/1994 академическом году 1 512 человек (на остальной территории экс-СССР насчитывалось всего 139 американских студентов (в том числе 50 — на Украине, 37 — в Эстонии, 14 — в Латвии и 13 — в Казахстане). Однако вскоре интерес к России несколько угас и уже в 1994/1995 году в контингент американских студентов в российской высшей школе снизился до 1 290 человек, а затем, в 1999/2000 году — до 1 103 человек. Последующая динамика численности американских учащихся российских вузов отражена в данных рисунка 1.

Рисунок 1

Изменение контингента американских студентов, стажеров, аспирантов, обучавшихся очно в российских вузах в 2000/2001 — 2013/2014 академических годах*



*Составлено по данным Института международного образования, США (за 1993/94 и 1999/00–2008/09 академические годы) и Центра социологических исследований Минобрнауки России (за 2009/10–2013/14 академические годы).

Общая доля американских граждан в контингенте иностранных студентов, стажеров, аспирантов очной формы обучения российской высшей школы, составлявшая в 2003/2004 академическом году 2,7%, сократилась в 2013/2014 году до 1,0%¹⁷. А в списке наиболее притягательных для американских граждан стран для получения образования Россия, в 2003 году занимавшая 18-е место (после ЮАР и Греции), десятилетие спустя, она оказалась на 34-м месте (после Кубы и Швейцарии)¹⁸.

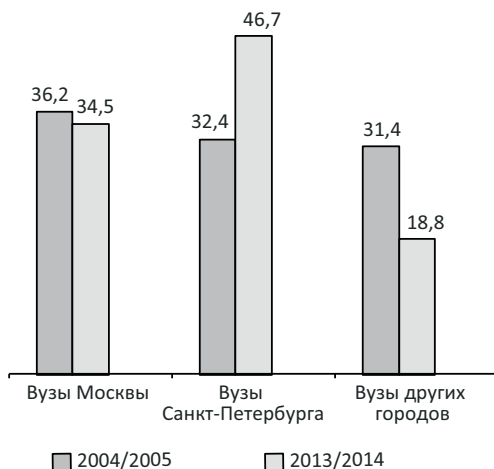
¹⁷ См.: Экспорт российских образовательных услуг. Выпуск 5. М., 2015, стр. 39–48.

¹⁸ См.: Opendoors. Report on International Educational Exchange. N.Y., 2014.

В 2013/2014 академическом году американские граждане пользовались образовательными услугами 107 российских вузов, расположенных в 42 городах Российской Федерации. Причем, если 10 лет назад выходцы из США почти в равной пропорции учились в вузах Москвы, вузах Санкт-Петербурга и в вузах других регионов, то в последние годы они стали отдавать явное предпочтение (как это было и в советский период) вузам Санкт-Петербурга (см. рис. 2).

Рисунок 2

Соотношение американских студентов, стажеров, аспирантов, обучающихся в вузах Москвы, Санкт-Петербурга и других городов России в 2004/2005 — 2013/2014 академических годах, %



География обучения американских граждан в России довольно широка: помимо Москвы и Санкт-Петербурга, они обучаются сегодня в Абакане, Архангельске, Барнауле, Владивостоке, Владимире, Волгограде, Воронеже, Екатеринбурге, Ижевске, Иркутске, Казани, Кемерово, Коломне, Костроме, Краснодаре, Красноярске, Курске, Махачкале, Нальчике, Нижнем Новгороде, Новосибирске, Омске, Оренбурге, Пензе, Перми, Петрозаводске, Пскове, Пятигорске, Ростове-на-Дону, Саратове, Твери, Томске, Улан-Удэ, Ульяновске, Уфе, Челябинске, Чите, Якутске, Ярославле. В ву-

зах большинства этих городов учатся лишь по несколько граждан США, и только в 13 городах их студенческие контингенты превышают 10 человек (см. табл. 5).

Таблица 5

Города, в вузах которых в 2013/2014 академическом году обучались по очной форме наиболее крупные контингенты американских граждан

| Города | Количество вузов, в которых обучались граждане США | Число обучавшихся граждан США, человек | Доля обучавшихся граждан США, % |
|-----------------|--|--|---------------------------------|
| Санкт-Петербург | 15 | 762 | 46,7 |
| Москва | 25 | 563 | 34,5 |
| Иркутск | 3 | 44 | 2,7 |
| Казань | 3 | 30 | 1,8 |
| Ярославль | 2 | 23 | 1,4 |
| Петрозаводск | 1 | 21 | 1,3 |
| Уфа | 3 | 17 | 1,0 |
| Нижний Новгород | 2 | 15 | 0,9 |
| Ижевск | 1 | 14 | 0,9 |
| Волгоград | 3 | 13 | 0,8 |
| Архангельск | 1 | 12 | 0,7 |
| Пермь | 2 | 12 | 0,7 |
| Владивосток | 2 | 10 | 0,6 |
| Другие города | 44 | 94 | 5,8 |
| Итого | 107 | 1 630 | 100,0 |

Если взять распределение учащихся из США по вузам федеральных округов, то доминирование Северо-Западного и Центрального округов, где расположены Санкт-Петербург и Москва, будет ещё более значительным и устойчивым на протяжении последних пяти лет (см. табл. 6). В то же время заметно сократилось число американских студентов, стажеров, аспирантов, обучавшихся ранее в вузах Астрахани, Краснодара, Ростова, Таганрога, входящих в Южный федеральный округ. Перестали приезжать американские студенты и в самый западный город России — Калининград.

Таблица 6

Распределение граждан США по вузам различных федеральных округов РФ в 2008/2009 и в 2013/2014 академических годах (очная форма обучения)

| Федеральные округа | 2008/2009 академический год | | 2013/2014 академический год | |
|--------------------|-----------------------------|---------|-----------------------------|---------|
| | Число обучающихся | Доля, % | Число обучающихся | Доля, % |
| Северо-Западный | 832 | 46,5 | 803 | 49,3 |
| Центральный | 596 | 33,3 | 605 | 37,1 |
| Южный | 107 | 6,0 | 20 | 1,2 |
| Северо-Кавказский* | – | – | 11 | 0,7 |
| Приволжский | 124 | 7,0 | 93 | 5,7 |
| Уральский | 10 | 0,6 | 7 | 0,5 |
| Сибирский | 102 | 6,0 | 77 | 4,7 |
| Дальневосточный | 11 | 0,6 | 14 | 0,9 |
| Итого | 1 791 | 100,0 | 1 630 | 100,0 |

* Образован в 2010 году на базе национальных республик Северного Кавказа и Ставропольского края, входивших ранее в состав Южного федерального округа.

Вузы, в которых предпочитают обучаться американцы в постсоветской России

Почти все вузы с наиболее крупными контингентами американских учащихся (от 20 и более человек) расположены в Санкт-Петербурге и Москве (см. табл. 7).

Распределение студентов, стажеров, аспирантов из США по российским вузам различной ведомственной принадлежности (формы собственности) в 2013/2014 академическом году выглядело следующим образом:

- 38,5 % (627 человек) — вузы Минобрнауки России (71 вуз);
- 54,5% (888 человек) — вузы иной ведомственной подчиненности: Минкультуры, Минздрава, Минсельхоза, Минтранса, Министерства туризма, спорта и молодежной политики, МИДа, Правительства РФ, Президента РФ, Российской академии художеств (26 вузов);

Таблица 7

**Российские вузы, в которых обучалось по очной форме
наибольшее число граждан США в 2013/2014 академическом
году, человек**

| Наименование вуза и его ведомственная принадлежность/форма собственности | Местонахождение вуза | Число обучавшихся граждан США, человек |
|---|----------------------|--|
| Санкт-Петербургский государственный университет (Правительство России) | Санкт-Петербург | 462 |
| МГУ им. М.В. Ломоносова (Правительство России) | Москва | 176 |
| Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (Минобрнауки России) | Санкт-Петербург | 133 |
| Школа-студия им. В.И. Немировича-Данченко при МХАТ им. А.П. Чехова (Минкультуры) | Москва | 88 |
| Российская академия народного хозяйства и государственной службы (Президент РФ) | Москва | 68 |
| Российский государственный гуманитарный университет (Минобрнауки России) | Москва | 66 |
| Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Минобрнауки России) | Санкт-Петербург | 59 |
| Высшая школа экономики (Минобрнауки России) | Москва | 49 |
| Европейский университет в Санкт-Петербурге (Негосударственный) | Санкт-Петербург | 48 |
| Международный университет в Москве (Негосударственный) | Москва | 40 |
| Иркутский государственный лингвистический университет (Минобрнауки России) | Иркутск | 27 |
| Петрозаводский государственный университет (Минобрнауки России) | Петрозаводск | 21 |
| Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Минобрнауки России) | Москва | 20 |

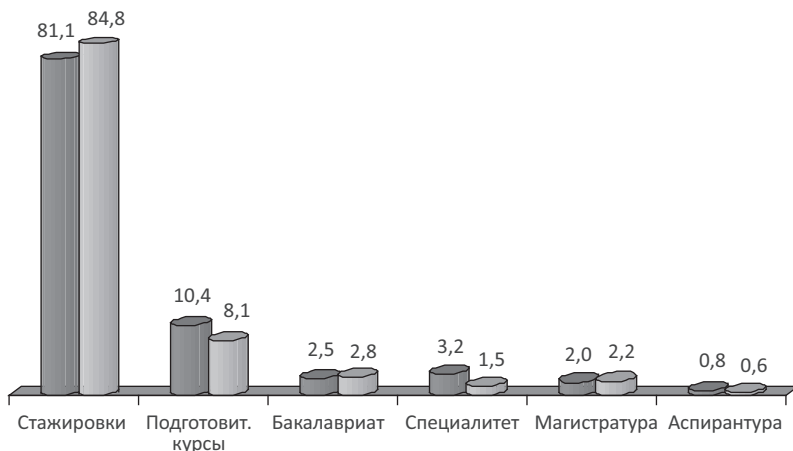
- 0,1 (2 человека) — вузы субъектов РФ и муниципальные (2 вуза в Московской области);
- 6,9% (113 человек) — негосударственные вузы (8 московских и Санкт-Петербургских вузов, в том числе два религиозных).

Программы и специальности, по которым обучаются сегодня в вузах России граждане США

Американские граждане приезжают в российскую высшую школу в основном в качестве стажеров по программам академических обменов в среднем на один семестр (включенное обучение). По долгосрочным программам специалитета занимаются в основном те, кто изучает искусство и культуру, а также медики. Очень мало обучающихся по российским программам бакалавриата и магистратуры (в основном в Санкт-Петербургском университете и МГУ им. М.В. Ломоносова) и почти никого не привлекает российская аспирантура. Эта картина с начала 2000-х годов почти не меняется (см. рис. 3).

Рисунок 3

Программы обучения американских граждан в российских вузах в 2004/2005 и в 2013/2014 академических годах, %



В то же время соотношение изучаемых специальностей в минувшее десятилетие изменилось и прежде всего — за счет русского языка, который в 1990-е годы и в начале 2000-х годов являлся по сути основным учебным предметом, и именно ради него молодые американцы приезжали в российские учреждения высшего образования (см. рис. 4). Отметим в этой связи явную тенденцию уменьшения интереса к изучению русского языка и в самих американских колледжах и университетах: если в 1990 году его изучали 44 476 студентов, то в 2009 году их было лишь 26 753, а в 2014 году — 21 962¹⁹.

Можно констатировать: сегодня, как и во времена СССР, основной вектор специализаций американских студентов, стажеров, аспирантов в российских вузах — гуманитарный. Вместе с тем по сравнению с советским периодом снизился интерес к изучению современной российской литературы, а также современной российской политической истории в рамках политологии (как указывалось, приоритетными специализациями сотен американских аспирантов в советских вузах в 1960–1980-х годах являлись прежде всего история КПСС и русская и советская литература)²⁰. В то же время стало больше студентов и аспирантов, изучающих филологию, психологию, всеобщую историю, этнографию, международные отношения, социальную работу и некоторые другие гуманитарно-социальные специализации.

Из прежних вузовских учебных программ (специализаций), предлагавшихся во времена СССР иностранным американским гражданам, исчезла, наряду с историей КПСС и научным коммунизмом, и экономическая теория марксизма (её теперь не изучают даже российские студенты).

В некоторых случаях краткосрочные стажировки американских граждан в российских вузах по тем или иным

¹⁹ Goldberg, D., Looney, D., Lusin, N. Enrollement in Languages, Other Than English, in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013. 2015, p.38.

²⁰ Для сравнения: из девяти американских граждан, обучавшихся в аспирантурах российских вузов в 2013/2014 академическом году, четверо специализировались по гуманитарно-социальным наукам, один — по социальным, трое — по культуре и искусству и один — по техническим наукам (металлургии).

Рисунок 4

Основные группы специальностей, по которым граждане США обучались по очной форме в российских вузах в 2004/2005 и в 2013/2014 академических годах, %



специальностям — лишь формальный повод для посещения России в целях ознакомления с её историко-культурными достопримечательностями.

Отметим и небольшое число американских граждан, обучающихся в России по программам третичного уровня заочно (61 человек в 2013/2014 году, почти исключительно в московских вузах). Основные специальности, по которым они получали российское образование заочно — культура и искусство (51 человек), а также экономика, финансы, менеджмент (5 человек), гуманитарные науки (3 человека), право (1 человек) и русский язык (1 человек).

Кроме того, 11 молодых американцев обучались по программам среднего профессионального образования,

в основном в области искусства и культуры (балета, музыки, пения).

Проявляют американцы интерес и к возможностям дистанционного получения знаний в России, особенно по русскому языку. Так, по состоянию на 1 июля 2015 года на портале «Образование на русском» Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина зарегистрировались два десятка американцев (на курсах повышения квалификации преподавателей-русистов).

Экономические показатели обучения американских граждан в вузах России

Перейдём к экономическим показателям обучения американских граждан. До 90% студентов и стажеров и половина аспирантов из США получают образовательные услуги на контрактной основе (т. е. оплачивают российским вузам обучение из собственных средств либо за счет грантов или за них платят организации, направившие их на учебу в Россию) и лишь 10% обучаются бесплатно, в основном в рамках межвузовских академических обменов, осуществляемых на безвозмездной основе. Средняя стоимость обучения американских граждан в российских вузах в 2013/2014 академическом году составляла немногим более 5 тыс. долл. США, в том числе студентов и аспирантов — 4,1 тыс. долл., стажеров — 5,8 тыс. долл. Наиболее высокой была стоимость обучения в санкт-петербургской Академии русского балета им. А.Я. Вагановой (13,5 тысяч долл. США за 10-месячную программу стажировок), а также до 10 тыс. долл. США (а иногда и более) по ряду программ и специализаций в МГУ, СПбГУ и МГИМО. Значительно ниже (до 3,0 — 3,5 тыс. долл.) была стоимость обучения в региональных вузах и на краткосрочных курсах русского языка. Стоимость обучения по заочной форме также была меньше (почти вдвое), чем по очной.

Суммарные доходы от обучения граждан Соединенных Штатов в российской высшей школе и проживания их в России в 2013/2014 академическом году составили оценочно 470 млн. рублей или 15,7 млн. долл. США (8,2 млн.

долл. США в качестве совокупной платы за обучение и 7,5 млн. долл. США — расходы на проживание из расчёта около 500 долл. США в месяц на питание, жильё, транспорт, досуг, медицину).

Результаты социологического опроса

В апреле-мае 2015 года Центром социологических исследований Минобрнауки России по репрезентативной выборке был проведен социологический опрос 237 американских юношей и девушек, обучавшихся по очной форме в российских вузах (192 стажера, 40 студентов и слушателей подготовительных курсов, 5 аспирантов), 4/5 из которых обучались в вузах мегаполисов (Москвы и Санкт-Петербурга), а пятая часть — в вузах других городов. 2/3 опрошенных — мужчины, 1/3 — женщины. Средний возраст опрошенных — 22,5 года (в том числе студентов — 22,1 года, стажеров — 22,9 года, аспирантов — 26,6 лет).

Социальное происхождение американских юношей и девушек, приехавших на учебу в Россию, неоднородно. Выходят из семей гуманитарной и технической интеллигенции в составе опрошенных — более половины, почти у каждого пятого отец (и у 3% — мать) — предприниматели, бизнесмены, владельцы фирмы, магазина, у каждого четвертого отцы (и у 30% — матери) — служащие среднего уровня, полицейские, военные, работники сферы услуг, рабочие, фермеры, пенсионеры, домохозяйки или безработные. Представителей семей руководящих работников (крупных менеджеров, конгрессменов, сенаторов, дипломатов, политических деятелей) — 6%.

Согласно самооценкам опрошенных, 77% из них — из семей со средним доходом, 18% — из семей с высоким доходом, 5% — из семей с низким доходом

Выявились две основные причины (мотива), по которым американские юноши и девушки приехали за знаниями в Россию: в вузах США более высокая плата; желание учиться именно в России, которое высказала почти половина опрошенных и прежде всего — специализировавшиеся по русскому языку и русской культуре.

Главными источниками информации о конкретном российском вузе, в котором опрошенные обучались, были американские колледжи, университеты или компании, направившие их на учебу в Россию, и Интернет.

Решающими факторами (*аргументами*) выбора того или иного российского вуза для опрошенных (помимо тех, кто не был направлен на учебу в Россию в рамках межвузовских академических обменов или получил целевое направление от компании или иной организации) являлись прежде всего хорошие отзывы тех, кто здесь учился, и высокое качество подготовки по выбранной профессии (специальности).

Вузам Москвы и Санкт-Петербурга американские юноши и девушки отдают предпочтение ввиду того, что там, как считается, “более высокое качество обучения и более престижные дипломы, много известных достопримечательностей”, а провинциальные вузы привлекают более умеренной платой за обучение и не столь высокой, как в столичных городах, стоимостью жизни.

Основные трудности, с которыми сталкиваются американские студенты, стажеры, аспиранты в первые дни и недели после приезда на учебу в Россию — это прежде всего незнание русского языка (у большинства из тех, кто не специализировался по его изучению), а также бытовые проблемы (непривычная еда, непривычные условия проживания, холодный климат).

Из-за проблем со знанием русского языка многие выходцы из США в процессе обучения, особенно в начальный период, широко используют английский. Так, согласно полученным ответам, исключительно на русском языке проходили занятия у 75% студентов и у 36% стажеров, в основном на русском (за исключением отдельных предметов) — у 5% студентов и 11% стажеров, исключительно на английском — у 13% студентов и 12% стажеров, в основном на английском (за исключением отдельных предметов и прежде всего — русского языка) — у 2% студентов и 31% стажеров, в равной мере на русском и английском языках — у 5% студентов и 10% стажеров.

подавляющее большинство респондентов (3/4) начали изучать русский язык с нулевого уровня, в американском или в российском вузе. Учили его еще в школе лишь 15%,

а для каждого десятого опрошенного русский язык родной, они знали его с детства. Таким образом, не менее 10% американских студентов, стажеров, аспирантов, приезжающих для получения образования в Россию, имеют российские корни и являются выходцами из семей, эмигрировавших в США из бывшего СССР и России.

Более половины опрошенных американских стажеров, студентов и аспирантов проживали в период обучения в общежитиях вуза (в среднем по два человека), около трети арендовали комнаты или квартиры, а почти каждый десятый жил у родственников или знакомых.

Размер месячной платы за проживание в общежитии составлял в апреле 2015 года в среднем 7100 рублей или 130 долларов США. Большинство (70%) считали ее нормальной, а каждый пятый — даже низкой. Бытовыми условиями в общежитиях были в той или иной мере удовлетворены 2/3 опрошенных.

Ключевым вопросом исследования являлась оценка качества получаемой в российском вузе профессиональной подготовки. Оно полностью соответствовало личным ожиданиям 85% опрошенных студентов, 64% — стажеров и всех аспирантов, соответствовала частично — 15% студентов и 34% стажеров и лишь 2% стажеров отметили, что профессиональная подготовка не соответствует их ожиданиям.

В наибольшей мере опрошенным импонировали в вузе, где они обучались, организация и качество учебного процесса, дружелюбность российских студентов и преподавателей. Критические замечания касались прежде всего состояния и оснащенности учебных аудиторий и лабораторий, работы вузовских столовых, кафе, буфетов, отмечались и проблемы с организацией учебно-производственной практики (прежде всего для обучавшихся по англоязычным программам).

Стоимость обучения составляла в 2015 году у опрошенных студентов в среднем 4,5 тыс. долл. США, стажеров — 6,4 тыс. долл., аспирантов — 3,9 тыс. долл. Очень высокой её сочли 20% студентов и 25% стажеров, нормальной — 38% студентов и 68% стажеров, невысокой — 12% студентов и 375 стажеров. В то же время большинство аспирантов назвали свою плату за обучение чрезмерно высокой.

Каждый третий опрошенный студент и двое из трех опрошенных аспирантов имели подработку, приносящую им в среднем 15 тысяч рублей в месяц (273 долл. США). В этой связи отметим, что с 2015 года в России отменили существовавшие ограничения на работу иностранных студентов и аспирантов (прежде они могли работать только в пределах своего учебного заведения).

На вопрос о дальнейших профессиональных планах 9 из 10 опрошенных студентов и аспирантов ответили, что планируют после завершения обучения вернуться на родину, а каждый десятый рассматривал возможность трудоустройства в России или в другой стране. Желание продлить свое пребывание в России часть опрошенных связывала и с намерением продолжить обучение в российском вузе на следующей ступени.

Перспективы трудоустройства в США с российским дипломом студенты оценили следующим образом: легко устроится на работу — 60%, возможны трудности — 30%, устроиться на работу будет тяжело — 2%, затруднились ответить — 8%. Четверо из пяти опрошенных аспирантов предположили, что трудностей с приемом на работу с российским дипломом PhD у них не будет, и лишь один аспирант (обучавшийся в Российском университете дружбы народов по специальности «Неврология») указал, что в Канаде, где он хотел бы в дальнейшем трудоустроиться, не признают российских дипломов.

Стажеры (85% которых — студенты американских колледжей и университетов, в основном старших курсов) в большинстве своем выразили уверенность, что их учебная поездка в Россию будет в дальнейшем в той или иной степени способствовать их профессиональной карьере, ибо многие работодатели в США при приеме на работу считают преимуществом наличие у соискателя с университетским дипломом опыта обучения за рубежом на протяжении хотя бы семестра или года. Сомнение в этом выразил лишь каждый десятый, и такая же доля стажеров затруднилась оценить будущие карьерные «бонусы» от своего обучения в российском вузе.

Все 100% опрошенных американских студентов и аспирантов и 94% стажеров будут советовать своим друзьям и знакомым после возвращения домой поехать учиться в Рос-

сию и в этот же российский вуз, по этой же специальности. Аргументы тех стажеров, кто не будет рекомендовать своим друзьям учебную поездку в Россию, сводятся к следующему: «Стажироваться интересно только тем, кто занимается русским языком», «Чтобы учиться в России, нужно хорошо говорить по-русски», «Опыт обучения в России подходит не для каждого», «Просто потому, что среди моих друзей никто не интересуется Россией». На вопрос: «Приехали ли бы Вы в будущем на стажировку в этот же российский вуз, если бы у Вас была такая возможность», 60% стажеров однозначно ответили «да», а 30% сказали: «возможно». Кроме того, почти половина стажеров выразили намерение, после возвращения на родину, поддерживать связи с российским вузом, где они проходили стажировку.

Опрошенные высказали ряд пожеланий в адрес российских вузов. Студенты и аспиранты хотели бы прежде всего улучшить условия проживания в общежитиях (в частности, иметь бесплатный WiFi) и работу вузовского блока питания, а также шире использовать в процессе обучения английский язык и иметь в библиотеках больше литературы на английском. Стажеры желали в первую очередь повысить эффективность и интенсивность подготовки по русскому языку (в том числе селить их в общежитиях вместе с российскими студентами, чтобы «погружаться» в языковую среду и быстрее освоить русский) и улучшить общую организацию и содержание учебного процесса (в том числе сделать его более современным, соответствующим международным стандартам, уменьшить количество непрофильных предметов, ввести ряд новых дисциплин, дифференцировать учебные группы по уровню подготовки и т.д.), а также давать больше практических занятий.

Опыт академических обменов с Россией университета из Оклахомы

С 1992 года Восточно-Центральный университет (East Central University) штата Оклахома регулярно предлагает студентам изучать русский язык и культуру России в рамках программы летней школы. Изначально базой для таких

программ служил Национальный лингвистический университет в столице Украины Киеве. Но после подписания договора о сотрудничестве с Государственным университетом управления (сокращенно ГУУ) в Москве в 2007 году программа передислоцировалась в Россию.

Как правило, в программе участвуют от 10 до 18 студентов, от которых не требуется обязательного знания русского языка хотя бы на минимальном уровне. Например, в мае 2015 года из 11 студентов 6 не изучали русский язык до начала летнего курса, четверо изучали язык в течение двух семестров и один из участников к моменту начала программы закончил третий год обучения и выполнил требования к Russian Studies Minor. Курс длится восемь недель, из которых три недели студенты проводят в России (в Москве и Санкт-Петербурге).

Главным плюсом таких программ, несомненно, является развитие интереса к России, её истории, понимания того, что у молодёжи двух стран много общего во взглядах на современный мир. По словам Д. Киндрика, студента первого курса, который не изучал язык до поездки в Россию, «было особенно важно увидеть, как русские гордятся своей историей. Именно поэтому я решил продолжить занятия русским языком после возвращения в Оклахому». А вот, что пишет С. Тревор, для которого поездка в Россию в 2015 году стала третьей по счёту: «Польза от таких поездок огромна... Разница в моём уровне понимания русского языка, уверенности с которой я начал говорить на нём в результате последней поездки, просто невероятна!»

К сожалению, принимающий университет не всегда может обеспечить достаточное число преподавателей для того, чтобы разделить студентов на группы в соответствии с их уровнем знания русского языка. Поэтому, как правило, все студенты занимались в одной группе с одним преподавателем. В социологических анкетах, заполненных после окончания программы, американские студенты отметили, что они могли бы достичь более высоких результатов, если бы у студентов каждого уровня владения языком был отдельный преподаватель. В то же время что помощь российских студентов-волонтеров ГУУ в этом плане была очень эффективной и полезной.

Анализ накопленного опыта со стороны обоих партнерских вузов даёт основания надеяться, что Программа будет совершенствоваться и привлекать всё большее число участников.

Российские студенты в США

После распада СССР американские университеты и колледжи стали самыми привлекательными для обучения российских студентов за рубежом. Если в 1992/1993 академическом году в них насчитывалось 654 выходца из России, в 1993/1994 году — 1,6 тысячи, то два года спустя — уже 5,6 тысячи. На втором по популярности месте в 1995/1996 году были вузы Германии (3,4 тыс. российских студентов), на третьем — Франции (около тысячи российских студентов). Однако через несколько лет Германия смогла опередить США и вышла на первое место (в германских вузах в 2003/2004 г. насчитывалось 8,9 тыс. российских студентов, в американских — 5,5 тыс.). За последующие 10 лет лидером по приему на учебу студентов из России стал Китай (16 тыс. россиян в вузах КНР в 2013/2014 г.), на втором месте оказались вузы Германии (11,2 тыс. российских студентов), а третье-четвертое места разделили США и Франция (по 5,1 тыс. студентов из России).

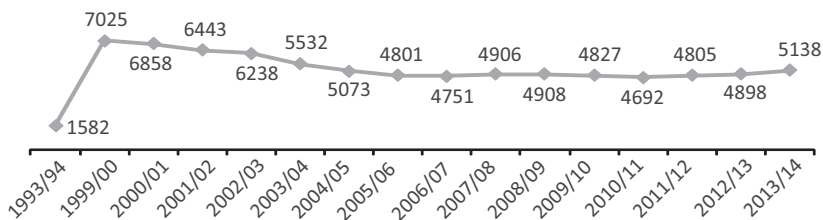
Динамика численности российских студентов в университетах и колледжах США за последние два десятилетия, согласно данным Института международного образования, достигнув своего пика в 1999/2000 академическом году, снизилась и на протяжении последующих 10 лет «затормозилась» (с незначительными колебаниями) на отметке в пять тысяч человек (рис. 5). Но так как число иностранных студентов в США постоянно увеличивалось, то удельный вес российских студентов в их составе заметно снизился (с 1,4% в 1999/2000 году до 0,6% в 2013/2014 году).

Помимо российских студентов, в США в 2013 году обучались на интенсивных (в среднем — двухмесячных) курсах английского языка 1136 российских слушателей, а в университетах занимались исследовательской или/и преподавательской работой 1138 российских граждан, именуе-

мые «scholars» (для сравнения: в 2003 году число «scholars» из России в США составляло 2403 чел., т.е. за минувшие 10 лет оно сократилось вдвое)²¹.

Рисунок 5

Изменение контингента российских студентов, обучавшихся очно в американских колледжах и университетах в 1999/2000 — 2013/2014 академических годах²²



Проведенный на пике популярности у российской молодежи американских вузов (в 1999/2000 году) социологический опрос (по Интернету) россиян, обучавшихся в США, а также в ряде европейских стран (Великобритании, Германии, Франции) выявил, что среди российских студентов американских университетов (Стэнфордского, Гарвардского, Принстонского, Висконсинского, Калифорнийского технологического института) 57% были мужчинами, 43% — женщинами. В основном выходцами из Москвы, Санкт-Петербурга и других крупных городов России. Обучение 3/4 из них финансировалось из американских источников (стипендии университетов, различные гранты). Наибольшая часть специализировалась по общественным и гуманитарным наукам (35%), а также естествознанию и инженерно-техническим специальностям (23%). Свыше половины опрошенных россиян (их средний возраст составлял 24,5 года) уже имели высшее образование и приехали в США на постдипломные программы (магистратуры и докторантуры). По программам бакалавриата занимались

²¹ Ibid.

²² Составлено по данным Института международного образования, США (Opendoors, 1996–2014).

около 10%. Основным мотивом их обучения за рубежом, в частности в США, являлось желание достичь большей конкурентоспособности на западном рынке труда, а учебу они чаще рассматривали как ступень к трудоустройству за рубежом и последующей эмиграции. Эмиграционный потенциал был наиболее высок именно среди обучавшихся в США российских студентов: намерение остаться за рубежом после получения диплома (в целях работы или продолжения образования) высказывали почти 3/4²³.

Представляется, что миграционные намерения по-прежнему присущи немалой части российской молодежи, приезжающей в последние годы на обучение в США. Согласно статистике Института международного образования, приоритетными для россиян специальностями, изучаемыми в американских университетах, являются сегодня бизнес и менеджмент. Свыше 80 % из них учатся по долгосрочным программам, в том числе 40,8% — бакалавриата и 39,7% — магистратуры и докторантуры²⁴.

подавляющая часть российских студентов (2/3) самостоятельно оплачивает образование в США образование. Доходы американской экономики от обучения и проживания в 2013/2014 академическом году 5 138 российских студентов составили оценочно 156,6 млн. долл. США (исходя из средней величины поступлений в указанный период от платы за обучение и бытовых расходов одного иностранного студента в 30,5 тыс. долл. США, но без учета различных субсидий, выделяемых американской стороной иностранным учащимся — колледжами и университетами, правительством, различными фондами, спонсорами и т.д.).

Подводя итоги

В последние годы Россия становится все менее притягательной страной для обучения американских граждан (как и США — для российских). Об этом наглядно свидетельствуют сопоставительные данные в обобщающей таблице 8, охватывающий 20-летний период.

²³ Леденева Л.И., Тюрюканова Е.В. Российские студенты за рубежом: перспективы возвращения в Россию. М.: 2002, стр. 64, 82.

²⁴ Opendoors, 2014.

Таблица 8

Изменение численности граждан США, обучавшихся в вузах РФ по очной форме, и граждан РФ, обучавшихся в вузах и колледжах США по очной форме в 1993/1994 — 2013/2014 академических годах²⁵

| Годы | Число граждан США, обучающихся в вузах РФ, человек | Общая численность иностранных учащихся вузов РФ, человек | Доля граждан США в общей численности иностранных учащихся вузов РФ, % | Число граждан РФ, обучающихся в вузах и колледжах США, человек | Общая численность иностранных учащихся вузов и колледжей США, человек | Доля граждан РФ в общей численности иностранных учащихся вузов и колледжей США, % |
|-----------|--|--|---|--|---|---|
| 1993/1994 | 1 512 | 38 031 | 4,0 | 1 582 | 459 749 | 0,4 |
| 1994/1995 | 1 290 | 44 441 | 2,9 | 4 832 | 452 635 | 1,1 |
| 1995/1996 | 1 482 | 56 166 | 2,6 | 5 589 | 453 787 | 1,2 |
| 1996/1997 | 1 205 | 68 091 | 1,8 | 6 199 | 457 984 | 1,4 |
| 1997/1998 | 1 145 | 57 645 | 2,0 | 6 424 | 481 280 | 1,3 |
| 1998/1999 | 1 196 | 61 317 | 2,0 | 6 609 | 490 933 | 1,4 |
| 1999/2000 | 1 103 | 57 907 | 1,9 | 7 025 | 514 723 | 1,4 |
| 2000/2001 | 1 152 | 53 918 | 2,1 | 6 858 | 547 867 | 1,3 |
| 2001/2002 | 1 269 | 60 674 | 2,1 | 6 643 | 582 996 | 1,1 |
| 2002/2003 | 1 521 | 64 341 | 2,4 | 6 238 | 586 323 | 1,1 |
| 2003/2004 | 1 797 | 67 784 | 2,7 | 5 532 | 572 509 | 1,0 |
| 2004/2005 | 1 743 | 82 250 | 2,1 | 5 073 | 565 039 | 0,9 |
| 2005/2006 | 1 923 | 86 875 | 2,2 | 4 801 | 564 766 | 0,9 |
| 2006/2007 | 1 716 | 93 742 | 1,8 | 4 751 | 582 984 | 0,8 |
| 2007/2008 | 1 857 | 102 890 | 1,8 | 4 906 | 623 805 | 0,8 |
| 2008/2009 | 1 798 | 108 854 | 1,7 | 4 908 | 671 616 | 0,7 |
| 2009/2010 | 1 838 | 108 697 | 1,7 | 4 827 | 690 923 | 0,7 |
| 2010/2011 | 2 143 | 118 730 | 1,8 | 4 692 | 723 277 | 0,6 |
| 2011/2012 | 1 966 | 126 482 | 1,6 | 4 805 | 764 495 | 0,6 |
| 2012/2013 | 2 118 | 139 578 | 1,5 | 4 898 | 819 644 | 0,6 |
| 2013/2014 | 1 630 | 156 211 | 1,0 | 5 138 | 886 052 | 0,6 |

²⁵ Составлено по данным Института международного образования, США и Центра социологических исследований Минобрнауки России.

На этот процесс влияет и охлаждение двусторонних отношений. Американцев стало меньше в российских вузах в 2013/2014 году на 1/4 по сравнению с предшествующим годом, а за 20-летний период их удельный вес среди всех иностранных учащихся российской высшей школы сократился в четыре раза. Число российских студентов в вузах и колледжах США последние 10 лет практически не растет. И хотя в абсолютном соотношении их в настоящее время в 3 с лишним раза больше, чем американцев в российской высшей школе («паритет» по обмену студентами между Россией и США существовал лишь на протяжении 1993/1994 года), однако доля россиян в общем контингенте иностранного студенчества в США сегодня, как и 20 лет назад, менее одного процента и имеет явную тенденцию к сокращению по сравнению со второй половиной 1990-х годов.

Доходы американской экономики от оказания образовательных услуг российским гражданам почти в 7 раз выше, чем экономический вклад американских учащихся в российскую экономику, что связано и с более высокой стоимостью обучения и проживания в США по сравнению с Россией.

По сравнению с советским периодом в российских вузах значительно сократилось число американских аспирантов. Более 80% молодых американцев приезжает с учебными целями в Россию по краткосрочным программам стажировок, в то время как молодые россияне учатся в США в основном по 2–4-х летним программам третичного уровня образования.

Если во времена СССР молодые американцы приезжали в советские вузы для изучения широкого круга специальностей (в основном гуманитарных) и русский язык изучало менее половины из них, то после распада Советского Союза основной «движущей силой» приезда на учебу в Россию стал интерес к русскому языку: например, в 2004/2005 академическом году его учили 3/4. Однако в последние годы желающих специализироваться по русскому языку становится меньше.

подавляющее большинство американских студентов, стажеров, аспирантов вполне удовлетворены качеством профессиональной подготовки в России (в соотношении с ее це-

ной), планируют продолжение контактов с российской *Alma Mater* и будут по возвращении в США рекомендовать своим друзьям и знакомым поехать для обучения в Россию.

Каждый десятый американский студент, приезжающий в Россию — выходец из семей эмигрантов из России и бывшего СССР.

Расширение российско-американских академических обменов требует согласованных усилий по более эффективному распространению информации о возможностях и условиях обучения иностранных студентов в национальных вузах, статистического и социологического мониторинга этого процесса для выявления имеющихся проблем и своевременного принятия мер по их решению. Представляется полезным в этой связи совместно провести массовый социологический опрос (по «зеркальной» анкете) американских студентов в России и российских — в США и опубликовать его результаты для широкого обсуждения. Целесообразен и постоянный мониторинг партнерских связей российских и американских университетов.

НИЯУ «МИФИ»: ОТ ИНСТИТУТА БОЕПРИПАСОВ ДО УНИВЕРСИТЕТА МИРОВОГО КЛАССА¹

История Национального исследовательского ядерного университета МИФИ — ныне всемирно известного вуза, поставившего перед собой цель превратиться в глобального лидера образования, науки и инноваций в области ядерных, радиационных, субнано- и наноразмерных технологий и их инжиниринга, насчитывает 73 года. Он был образован на базе Московского завода боеприпасов №398 в разгар Второй мировой войны (ноябрь 1942 года) и получил наименование Московский механический институт боеприпасов (ММИБ) согласно специальному постановлению Совета народных комиссаров СССР².

В институте, призванном готовить будущих разработчиков новой военной техники (прежде всего кумулятивных и реактивных снарядов), открыли факультеты трубок и взрывателей, снарядов, мин, авиабомб, патронов и гильз. Были созданы свыше 20 кафедр, в том числе баллистики, технологии производства трубок и взрывателей, технологии производства патронов и гильз, технологии производства снарядов, мин и авиабомб, организации производства боеприпасов.

Первых студентов набирали переводом из оставшихся в Москве вузов и Ленинградского электротехнического института. Учебные занятия проходили на ул. Кирова (ныне Мясницкой), в доме 21, известном также как «Дом Юшкова» (общая площадь, выделенная ММИБ под кабинеты, аудитории, чертежные залы и мастерские, составляла более 10 тыс. кв. метров). Помещения были мало приспособлены для нужд технического вуза, деятельности научно-исследовательских лабораторий. Многое пришлось создавать заново, была оборудована и столовая для студентов. Несмотря на многочисленные трудности, в том

¹ Авторы: Михаил Николаевич Стриханов, академик Российской академии образования, ректор Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», д.ф.-м.н., профессор; Николай Михайлович Дмитриев, проректор НИЯУ «МИФИ», д.с.н.

² Инициатива создания ММИБ принадлежала Заместителю Председателя ГКО Л.П. Берии и наркому боеприпасов Б.Л. Ванникову.

числе бытового характера (отсутствия в годы войны отопления, а также водопровода, канализации, перерывы в подаче электроэнергии и т.д.) в 1944 году из ММИБ удалось успешно выпустить первых специалистов для нужд фронта и оборонных предприятий.

В январе 1945 года ММИБ был реорганизован и получил наименование Московского механического института (ММИ). При вузе были созданы и новые факультеты: механико-технологический, конструкторский и точной механики. Контингент студентов за первый год возрос от 300 до почти тысячи человек.

В сентябре 1945 года, в соответствии со специальным постановлением СНК СССР, подписанном И.В. Сталиным, факультет точной механики преобразовали в инженерно-физический, ставший в дальнейшем ведущим в ММИ и ориентированным на подготовку высококвалифицированных кадров для обеспечения работ по использованию внутриатомной энергии урана. Были созданы новые кафедры: атомной физики, теоретической физики, ядерной физики, прикладной ядерной физики, точной механики, специальной математики, кафедра специальной химии и металлургии. Ставилась задача выпускать инженеров, обладающих высоким уровнем знания физики и математики, способных создавать новую технику для атомной и оборонной промышленности. В ММИ были также переведены ряд кафедр из МГУ им. М.В. Ломоносова, Московского высшего технического училища им. Н.Э. Баумана, МЭИ.

Свое историческое название «МИФИ» институт приобрел в 1953 году, и с этого периода все его факультеты стали в возрастающей степени ориентироваться на подготовку специалистов по атомной энергетике, а механические специальности были перебазированы в другие институты. Одновременно стали открываться отделения МИФИ в закрытых городах (Сарове, Озерск, Новоуральск, Лесной, Обнинске, Снежинске, Трехгорном).

Среди преподавателей и сотрудников МИФИ были 6 лауреатов Нобелевской премии: И.Е. Тамм, А.Д. Сахаров, Н.Н. Семёнов, И.М. Франк, П.А. Черенков, Н.Г. Басов, а также такие всемирно известные ученые, как И.В. Курчатов, И.В. Обреимов, Я.Б. Зельдович, И.Я. Померанчук,

М.А. Леонтович, А. Н. Тихонов, А.Б. Мигдал, Г.С. Ландсберг, Б.П. Жуков, С.А. Христианович, И.К. Кикоин и другие. Всего же в работе МИФИ за все годы его существования (1942–2015) принимали участие более 90 академиков и член-корреспондентов АН СССР и РАН.

Важной вехой в жизни МИФИ стал переезд в 1962 году, после 20-летнего пребывания на ул. Кирова (Мясницкой), в комплекс зданий на Каширском шоссе³.

В 1993 году МИФИ получил статус технического университета, в 2009 году — национального исследовательского университета⁴. Он стал подчиняться двум ведомствам: Министерству образования и науки и Министерству по атомной энергии Российской Федерации. В состав НИЯУ МИФИ сегодня входят на правах филиалов 13 институтов: Балаковский инженерно-технологический институт, Вологодский инженерно-технический институт, Димитровградский инженерно-технологический институт, Институт глобальной ядерной безопасности, Новоуральский технологический институт, Обнинский институт атомной энергетики, Озёрский технологический институт, Саровский физико-технический институт, Северский технологический институт, Снежинский физико-технический институт, Технологический институт, г. Лесной, Трёхгорный технологический институт, а также 9 колледжей и техникумов:

Ангарский политехнический колледж, Балахнинский политехнический колледж, Краснокаменский политехнический техникум, Красноярский промышленный колледж, Красноярский электромеханический техникум, Московский областной политехнический колледж, Нововоронежский политехнический колледж, Сибирский политехнический колледж, Уральский технологический колледж.

Общая площадь зданий и сооружений НИЯУ «МИФИ» составляет в настоящее время 678, 5 тыс. кв. метров (из которых на долю учебно-лабораторная помещений приходит-

³ Неожиданный перевод МИФИ в 1962 году в здания на Каширском шоссе, дом 31 (часть располагавшихся там корпусов оказались недостроенными) было связано с решением Н.С. Хрущева разместить в «Доме Юшкова» недавно созданный Мосгорсовнархоз.

⁴ МИФИ стал одним из двух первых национальных исследовательских университетов России (наряду с МИСиС).

ся 62%), а весь университетский комплекс располагается на территории в 211,3 га. Университет располагает обширной спортивной инфраструктурой и оздоровительными комплексами, системой медицинского обслуживания студентов и сотрудников. Базовый университет и 9 его филиалов имеют благоустроенные общежития (считающиеся одними из лучших в Москве), в которых проживают около 6 тысяч студентов. Создана сеть столовых и буфетов, база отдыха «Волга» в Тверской области.

Библиотека НИЯУ МИФИ — одна из крупнейших университетских библиотек России, очень современная по техническому оснащению, с уникальным книжным фондом по естественным наукам. Общее количество книг, включая справочные издания по различным отраслям знаний — около 1,5 млн. экземпляров. Традиционные «бумажные» издания дополняют электронные ресурсы с текстами монографий, учебников, учебных и методических пособий, практикумов, лабораторных работ, а также лекциями преподавателей. Электронно-библиотечная система (ЭБС) НИЯУ МИФИ постоянно пополняется новыми ресурсами, как приобретенными, так и создаваемыми в библиотеке за счет оцифровки изданий фонда редких книг, сканирования научных статей преподавателей и сотрудников НИЯУ «МИФИ», опубликованных в российских и зарубежных научных журналах⁵.

В состав базового НИЯУ «МИФИ» входят 10 учебных подразделений: факультет автоматике и электроники; факультет кибернетики и информационной безопасности; факультет экспериментальной и теоретической физики; физико-технический факультет; факультет управления и экономики высоких технологий; факультет очно-заочного (вечернего) обучения; высший физический колледж; высшая школа физиков им. Н.Г. Басова МИФИ-ФИАН, Институт магистратуры, факультет повышения квалификации и переподготовки кадров; отраслевой колледж.

НИЯУ «МИФИ» имеет уникальную лабораторную базу, включающую исследовательский атомный реактор, нейтринный водный детектор бассейнового типа, ускорители

⁵ Доступ к ресурсам электронной библиотеки предоставляется на Web-сайте центра www.library.mephi.ru.

заряженных частиц, аналитическую лабораторию и более 100 учебно-исследовательских лабораторий.

В университете трудится почти тысяча преподавателей и научных сотрудников, половина из которых имеет ученую степень кандидата наук, а около 1/4 — доктора наук.

Общий контингент студентов университета в 2014/2015 академическом году составил 19,4 тыс. человек, из которых 8,1 тыс. человек обучались в базовом университете, а 11,3 тыс. человек — в его филиалах (самые крупные контингенты имелись в Обнинском институте атомной энергетики — 3 403 студентов, Волгодонском инженерно-техническом институте (2 190 студентов) и Димитровградский инженерно-технологический институт (1 555 студентов).

Почти все студенты обучаются на дневных отделениях. Например, в базовом университете (в г. Москве) их доля составляет 91,1%, в то время как на вечернем (очно-заочном) отделении учатся 8,7%, а на заочном — 0,2%.

Средний балл по результатам ЕГЭ студентов, принятых на обучение в 2014/2015 академическом году, был достаточно высок — 71,3.

Каждой приемной кампании предшествует большая селекционная работа с потенциальными абитуриентами — учащимися школ с целью шире открыть двери университета молодым талантам. Представители университета выезжают в школы для тематических выступлений на уроках физики и выступлений на классных часах и родительских собраниях, во время которых рассказывают об истории и перспективах развития вуза, рассказывают о факультетах, кафедрах, особенностях учебного процесса и научной работы студентов. Осуществляется и организация ознакомительных экскурсий в МИФИ для старшеклассников.

Еще одна активно практикуемая форма профессиональной ориентации школьников и работы и выявление одаренных детей — олимпиады. Так, на протяжении многих лет университетом проводится Отраслевая физико-математическая олимпиада школьников «Росатом» и Всероссийский конкурс научных работ школьников «Юниор»⁶. Можно упо-

⁶ Конкурс «Юниор» проводится с 1997 года при поддержке корпорации Intel -партнера МИФИ в области высоких технологий и включён в структуру международного научно-инженерного конкурса Intel.

мянуть и олимпиаду по физике («Инженерная олимпиада школьников»), которую МИФИ проводит совместно с четырьмя ведущими инженерными вузами страны, а также участие МИФИ в организации объединенной межвузовской математической олимпиады. В этих олимпиадах ежегодно принимают участие более 20 тысяч школьников.

Интересен опыт профильной довузовской подготовки в Предуниверситарии НИЯУ «МИФИ» на базе двух университетских лицеев — №1511, № 1523. Занятия в нем ведутся наставники-тьютерами из числа их профессорско-преподавательского состава силами кафедр физики, математики, химии МИФИ в вузовском формате (лекции, семинары, лабораторные работы), организация и исследовательская работы школьников на базе научных лабораторий университета. Только в 2014 году обучение по программам Предуниверситария прошли 617 школьников.

В настоящее время в НИЯУ «МИФИ» реализуются более 170 образовательных программ бакалавриата и специалитета и 109 программ среднего профессионального образования.

Приоритетным направлением учебной деятельности для университета является развитие магистратуры и аспирантуры. И это не случайно, ибо именно постдипломные программы формируют международный имидж вуза.

Сегодня в НИЯУ «МИФИ» осуществляется магистерская подготовка по 80 программам. Программы формируют брэнды лучших университетов мира по 30 направлениям, в том числе таким передовым, как нанотехнологии и наноматериалы, радиационные и пучковые технологии, сверхпроводимость и управляемый термоядерный синтез, ядерная медицина и медицинская физика, биофизика и экология, информационная безопасность⁷ и ряд других. Эти специализации осваивают на уровне магистратуры около 1000 человек.

Обучение в аспирантуре НИЯУ «МИФИ» проходят около 700 аспирантов по 22 направлениям в физико — мате-

⁷ Согласно решению Совета безопасности России МИФИ является головным вузом по подготовке кадров в области информационной безопасности.

матической, технической, экономической и юридической областях. Причем в планах соучредителя университета — госкорпорации «Росатом» закрыть все аспирантуры внутри своих подведомственных НИИ с тем, чтобы сосредоточить аспирантскую подготовку непосредственно в МИФИ.

Подготовка магистров и аспирантов в НИЯУ «МИФИ» осуществляется на базе уникальных экспериментальных установок и центров: «Наноцентр», «Лазерный центр», «Невод» (нейтринный детектор), «Ядерный реактор ИРТ МИФИ», «Институт астрофизики», «Институт функциональной ядерной электроники», «Институт экстремальной прикладной электроники», «Тренажерный центр с функционально-аналитическими тренажерами реакторов ВВЭР–1000, РБМК–1000, БН–800», уникальная установка лазерной абляции (PLD — 2000 МВЕ) с устройством для приготовления ВТСП лент второго поколения.

За более чем 70-летний период развития НИЯУ «МИФИ» в нем сформировались 60 научных школ, в деятельность которых активно вовлекаются магистры и аспиранты, что обеспечивает преемственность поколений в университетской науке. Подтверждением этому может служить факт успешной защиты в 2014 году НИЯУ «МИФИ» на базе научных исследований 37 кандидатских и докторских диссертаций.

В последние годы в НИЯУ «МИФИ» значительно увеличилось количество программ дополнительного профессионального образования. Так, если в 2012 году их насчитывалось 188, то в 2014 году — 353.

Достижение стратегической цели НИЯУ «МИФИ» — стать лидером образования, науки и инноваций в области ядерных, радиационных, субнано- и наноразмерных технологий и их инжиниринга возможно лишь в опоре на взаимодействие науки и учебного процесса, расширение контактов с мировыми научно-образовательными центрами. Сегодня университет активно сотрудничает с НИИ и фирмами США, Англии, Германии, Японии, Франции, Италии, Южной Кореи, Китая и других стран.

В самом МИФИ созданы учебные центры и лаборатории таких крупнейших компьютерных фирм, как IBM, Intel, Microsoft, Motorola, Samsung, SUN, АйТи и т.д., а его научные сотрудники, преподаватели, аспиранты принимают

активное участие в таких крупнейших международных экспериментах, как ATLAS и ALICE на Большом адронном коллайдере (Швейцария), STAR и PHENIX в Брукхейвенской национальной лаборатории (США), ПАМЕЛА и АРИНА в рамках российско-итальянского проекта по изучению «темной материи», КОРОНАС-ФОТОН в рамках российско-европейского проекта по изучению космического излучения, в синхротронном центре DESY (Германия) и проекте ИТЭР. МИФИ имеет широко развитые связи с университетами США, Италии, Германии, Голландии, Японии, Франции, Китая, Аргентины и других стран. Значимым событием стало подписание в 2012 году Practical Arrangements между Международным Агентством по Атомной Энергии и НИЯУ «МИФИ» о сотрудничестве в области сохранения и развития ядерных знаний, в том числе ядерного образования, включая подготовку и переподготовку кадров.

Результаты научной деятельности МИФИ все активнее внедряются в производство, изобретения его ученых оформляются авторские права. Так, на конец 2014 года МИФИ имел в своём «активе» 172 действующий патент РФ и 1 зарубежный патент (из них 117 патента на изобретение, в т.ч. зарубежный, 55 патента РФ на полезную модель), 97 свидетельств о государственной регистрации программ для ЭВМ, свидетельства о государственной регистрации топологии микросхем, 26 секрета производства (ноу-хау), 358 объектов авторского права.

Несмотря на закрытый характер ряда научно-исследовательских направления и учебных программ, МИФИ все активнее выходит на рынок международного образования, обучая специалистов для зарубежных стран. Первые иностранные студенты в МИФИ появились в 1992/1993 академическом году, но вплоть до 2000 года их число не превышало нескольких десятков человек. Так, в 1999/1999 академическом году в МИФИ обучались 35 иностранных граждан из 10 стран, в т.ч. 13 человек — из Турции, 8 — из Китая, 4 — из Сирии, 3 — из Пакистана и т.д.

В 1999/2000 году иностранных учащихся в МИФИ стало больше почти в два раза (в основном за счет представителей Сирии и Китая), а в 2000/2001 году иностранный контин-

гент учащихся достиг почти 200 человек (80% из которых составляли граждане Мьянмы) и на протяжении последующих 15 лет он постепенно увеличивался (табл. 1).

Таблица 1

Динамика численности иностранных граждан, обучавшихся в МИФИ в 1999/2000 — 2015/2016 академических годах, человек

| Академические годы | Очная форма обучения | Вечерняя и заочная форма | Всего |
|--------------------|----------------------|--------------------------|-------|
| 1999/2000 | 65 | 0 | 65 |
| 2000/2001 | 182 | 0 | 182 |
| 2001/2002 | 179 | 0 | 179 |
| 2002/2003 | 239 | 0 | 239 |
| 2003/2004 | 253 | 0 | 253 |
| 2004/2005 | 261 | 0 | 261 |
| 2005/2006 | 328 | 6 | 334 |
| 2006/2007 | 318 | 5 | 323 |
| 2007/2008 | 435 | 4 | 439 |
| 2008/2009 | 341 | 3 | 344 |
| 2009/2010 | 273 | 1 | 274 |
| 2010/2011 | 256 | 2 | 258 |
| 2011/2012 | 382 | 21 | 403 |
| 2012/2013 | 562 | 28 | 590 |
| 2013/2014 | 676 | 93 | 769 |
| 2014/2015 | 685 | 51 | 736 |
| 2015/2016* | 694 | 44 | 738 |

*Данные предварительные, на начало 2015/2016 академического года, без учета иностранных стажеров, приезжающих для обучения по программам ДПО (повышение квалификации и переподготовка) в течение года.

Обращает на себя внимание, что до 2011/2012 академического года иностранные граждане обучались в НИЯУ «МИФИ» (за редким исключением) лишь очно. И только в самые последние годы появилось несколько десятков студентов (исключительно из бывших советских республик), обучавшихся по заочной (реже — вечерней) форме.

Так, в сегодня в Ядерном университете высшее образование заочно прежде всего представители Казахстана, а также Узбекистана, Украины, Молдовы, Белоруссии, Таджикистана, изучающих в основном менеджмент, право, дизайн и реже — прикладную информатику.

Общее количество зарубежных стран, представители которых получали образование в МИФИ, составило в текущем году 30, включая 13 стран СНГ и Балтии. При этом 2/3 контингента иностранных учащихся приходилось всего на две страны — Турцию и Вьетнам (табл. 2). И это не случайно, ибо обе указанные страны планируют развивать ядерную энергетику и испытывают большую потребность в высококвалифицированных специалистах с этой области, рассчитывая на помощь России. Так, Управление атомной энергетики Турции подписало в 2009 году соглашение с российской государственной корпорацией по атомной энергии «Росатом» по строительству в средиземноморской провинции Мерсин АЭС «Аккую»⁸. Причем корпорация Росатом обязалась не только построить, но и управлять в дальнейшем данной АЭС (в мае 2010 года эти обязательства были закреплены и в соглашении между правительствами Турции и России). Аналогичным образом во Вьетнаме, также стремящемся к диверсификации источников энергии, в рамках межправительственного соглашения с РФ (подписанного в 2011 году) с помощью России (и за счет кредита, выданного российской стороной), в провинции Ниньтхуан строится первая во Вьетнаме АЭС⁹.

⁸ В рамках проекта должны быть построены четыре энергоблока (реакторы ВВЭР–1200) мощностью по 1,2 ГВт по российскому проекту атомной станции «АЭС–2006», а общая стоимость работ была оценена в 20 млрд. долл. США. Проектный срок эксплуатации данной АЭС — 60 лет.

⁹ АЭС должна состоять из энергоблоков №1 и №2 с реакторами типа ВВЭР–1000 или ВВЭР–1200.

Таблица 2

Распределение численности иностранных учащихся в НИЯУ «МИФИ» в 2015/2016 академическом году по странам происхождения и программам обучения

| Страны происхождения | Программы обучения | | | | | | Всего обучалось | Доля, % |
|----------------------|----------------------------|-------------|-------------|--------------|-------------|---------|-----------------|---------|
| | Подготовительное отделение | Бакалавриат | Специалитет | Магистратура | Аспирантура | Стажеры | | |
| Турция | | | 249 | | | | 249 | 33,7 |
| Вьетнам | | 1 | 217 | | | | 218 | 29,5 |
| Казахстан | | 42 | 22 | 4 | 2 | | 70 | 9,5 |
| Киргизия | | | | | | | 32 | 4,3 |
| Беларусь | | 5 | 20 | 6 | 1 | | 29 | 3,9 |
| Украина | | 11 | 3 | 4 | 3 | | 21 | 2,8 |
| Узбекистан | | 13 | 6 | | | | 19 | 2,6 |
| Молдова | | 7 | 3 | 1 | | | 11 | 1,5 |
| Иордания | | | | 1 | 10 | | 11 | 1,5 |
| Алжир | 10 | | | | | | 10 | 1,4 |
| Бангладеш | | 10 | | | | | 10 | 1,4 |
| Таджикистан | | 1 | 6 | 2 | | | 9 | 1,2 |
| Монголия | | 2 | 5 | | | 1 | 8 | 1,0 |
| Мьянма | | | | | 6 | | 6 | 0,8 |
| Азербайджан | | 5 | | | | | 5 | 0,7 |
| Армения | | 1 | 4 | | | | 5 | 0,7 |
| Латвия | | 4 | | | | | 4 | 0,5 |
| Куба | | | | | | | 4 | 0,5 |
| Ангола | 1 | | 1 | | | | 2 | 0,3 |
| Боливия | 2 | | | | | | 2 | 0,3 |
| Нигерия | | 2 | | | | | 2 | 0,3 |

Окончание табл. 2

| Страны происхождения | Программы обучения | | | | | | Всего обучалось | Доля, % |
|----------------------|----------------------------|-------------|-------------|--------------|-------------|----------|-----------------|------------|
| | Подготовительное отделение | Бакалавриат | Специалитет | Магистратура | Аспирантура | Стажеры | | |
| Туркмения | | 1 | 1 | | | | 2 | 0,3 |
| Чад | | 2 | | | | | 2 | 0,3 |
| Египет | 1 | | | | | | 1 | 0,1 |
| Индонезия | | 1 | | | | | 1 | 0,1 |
| Китай | | 1 | | | | | 1 | 0,1 |
| Литва | | | | 1 | | | 1 | 0,1 |
| Мадагаскар | 1 | | | | | | 1 | 0,1 |
| Палестина | | | | 1 | | | 1 | 0,1 |
| Эстония | | 1 | | | | | 1 | 0,1 |
| Всего | 15 | 104 | 563 | 24 | 27 | 5 | 738 | 100 |

Свыше 3/4 всех иностранных учащихся получают в НИЯУ «МИФИ» в настоящее время подготовку по программам специалитета и лишь немногие — по программам постдипломного образования (магистратуры и аспирантуры, см. рис. 1), причем в аспирантуре ядерного университета учатся в основном представители Иордании и Мьянмы.

Доминирование в университете инженерных программ специалитета (продолжительностью в среднем 5,5 лет) обусловлены сложностью их разделения (без ущерба для содержания и качества обучения) на 4-х летние программы бакалавриата и 2-х летние — магистратуры.

Какие же специальности учили в 2015/2016 академическом году иностранные граждане в МИФИ? В первую очередь — это программы естественнонаучного и технического профиля, связанные с проектированием и эксплуатацией атомных станций, а также специализации в области информационной безопасности (см. рис. 2).

Рисунок 1

Программы обучения американских граждан в НИЯУ «МИФИ» в 2015/2016 академическом году, %

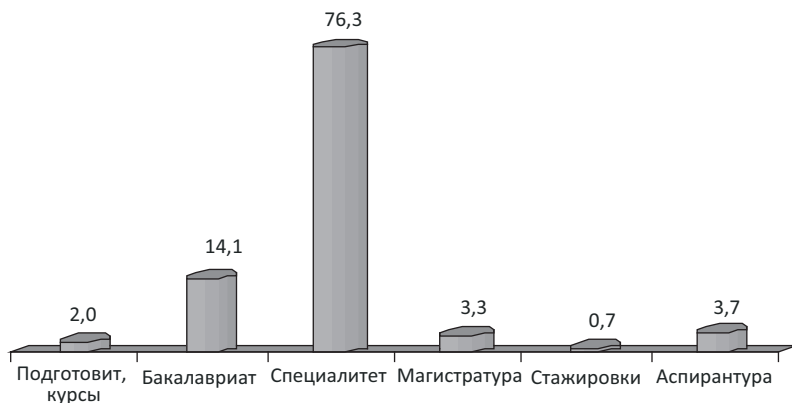


Рисунок 2

Специальности, изучавшиеся иностранными гражданами в НИЯУ «МИФИ» в 2015/2016 академическом году, %



Помимо базового вуза, иностранные граждане учатся только в одном из его филиалов, а именно — в Обнинском институте атомной энергетики. Причем интересно, что до объединения с МИФИ (оно произошло в апреле 2009 года) в данном вузе (именовавшим ранее статус технического

университета) в 1990-х и в первой половине 2000-х годов насчитывалось больше иностранных учащихся, чем в МИФИ, однако в дальнейшем это соотношение поменялось (см. табл. 3).

Таблица 3

Динамика общей численности иностранных граждан, проходивших подготовку в Обнинском государственном техническом университете атомной энергетики и в МИФИ в 1998/1999 — 2005/2006 академических годах и в объединенном университете НИЯУ «МИФИ» в 2015/2016 академическом году

| Академические годы | Обнинский государственный технический университет ядерной энергетики/ Обнинском институте атомной энергетики | Московский инженерно-физический институт (технический университет)/НИЯУ «МИФИ» |
|--------------------|--|--|
| 1998–1999 | 148 | 35 |
| 1999/2000 | 171 | 65 |
| 2000/2001 | 208 | 182 |
| 2001/2002 | 193 | 179 |
| 2002/2003 | 310 | 239 |
| 2003/2004 | 300 | 253 |
| 2004/2005 | 310 | 261 |
| 2005/2006 | 157 | 336 |
| 2015/2016 | 315 | 423 |

Несмотря на то, что до объединения оба вуза в определенной мере конкурировали между собой, они готовили специалистов по ядерной энергетике, а также иным направлениям, для разных стран, о чем свидетельствуют данные таблицы 4.

Присутствие больших групп учащихся из Ирана и Литвы в Обнинском государственном техническом университете ядерной энергетики в 2002/2003 академическом году также обуславливалось потребностью этих стран в специалистах на Бушерской АЭС в Иране и Игналинской атомной АЭС —

Таблица 4

Состав иностранных учащихся по странам происхождения, проходивших подготовку в Обнинском государственном техническом университете атомной энергетики и в МИФИ (техническом университете) в 2002/2003 академическом году

| Обнинский государственный технический университет ядерной энергетики | | Московский инженерно-физический институт (технический университет) | |
|--|-------------------|--|-------------------|
| Страны | Число обучающихся | Страны | Число обучающихся |
| Иран | 162 | Мьянма | 202 |
| Литва | 112 | Китай | 17 |
| Украина | 16 | Латвия | 7 |
| Абхазия | 13 | Сирия | 6 |
| Белоруссия | 2 | Литва | 3 |
| Армения | 1 | Вьетнам | 1 |
| Казахстан | 1 | Египет | 1 |
| Узбекистан | 1 | Индия | 1 |
| Казахстан | 1 | Литва | 1 |
| Таджикистан | 1 | – | – |
| Туркменистан | 1 | – | – |
| Всего | 310 | | 239 |

в Литве, созданных по российским технологиям (последняя была закрыта в 2009 году, в связи с чем представители Литвы перестали обучаться в России по данному профилю).

Доля иностранных студентов, обучавшихся по программам третичного уровня в базовом НИЯУ МИФИ и в его филиале в Обнинске в 2014/2015 академическом году в общем контингенте российских студентов составила 4,3%, но при этом в базовом вузе МИФИ она была вдвое выше, чем в его филиале в г. Обнинске (см. табл. 5).

С одной стороны, данный показатель (доля иностранцев в общем контингенте студентов) в НИЯУ «МИФИ» (его базовом вузе и филиале в г. Обнинске) выше, чем во всей российской школе (3,6%), однако, если взять совокупность российских студентов, обучавшихся во всех филиалах НИЯУ «МИФИ» в 2014/2015 академическом году (18 827

Таблица 5

**Доля иностранцев в общем студенческом контингенте
НИЯУ «МИФИ» в 2014/2015 академическом году**

| Место обучения студентов | МИФИ (базовый вуз) | Обнинский институт атомной энергетики | Всего |
|---|--------------------|---------------------------------------|--------|
| Российские студенты, человек | 7 684 | 3 351 | 11 035 |
| Иностранные студенты, человек | 409 | 91 | 500 |
| Всего студентов | 8 093 | 3 442 | 11 535 |
| Доля иностранцев в общем контингенте студентов, % | 5,1 | 2,6 | 4,3 |

человек), то доля иностранных студентов среди них будет значительно ниже (2,6%).

Сходная ситуация и иностранными аспирантами: 23 человека в 2014/2015 академическом году, обучавшихся только в базовом вузе, составляли 4,7% среди всех его аспирантов (489 чел.) и 3,5% — с учетом российских аспирантов и в филиалах МИФИ (в целом 664 человека). Для сравнения: общая доля иностранных граждан среди аспирантов всех российских вузов — 4,0%.

Одна из особенностей подготовки кадров для зарубежных стран в НИЯУ «МИФИ» — большая доля иностранцев-«бюджетников» (обучающихся за счет средств российского бюджета в качестве госстипендиатов, в рамках межгосударственных или межвузовских договоров либо поступивших на бюджетные места на общих основаниях с гражданами РФ¹⁰), что значительно выше, чем в целом по российской высшей школе (36,3% иностранцев-контрактников и 63,7% — бюджетников)¹¹. Об этом свидетельствуют данные таблицы 6.

¹⁰ Данным правом обладают граждане Белоруссии, Казахстана, Киргизии, Таджикистана.

¹¹ Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации. Статистический сборник. Выпуск 12. М., 2015, стр. 38.

Таблица 6

**Доля иностранных граждан, обучавшихся на бюджетной
и контрактной основе в НИЯУ «МИФИ»
в 2013/2014 академическом году**

| Программы обучения | Общее число обучавшихся | Число обучавшихся по контракту | Доля обучавшихся по контракту |
|----------------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Подготовительное отделение | 104 | 0 | 0,0 |
| Бакалавриат | 42 | 14 | 33,3 |
| Специалитет | 375 | 57 | 15,2 |
| Магистратура | 26 | 7 | 26,9 |
| Стажировки | 113 | 113 | 100,0 |
| Аспирантура | 16 | 9 | 56,3 |
| Всего | 676 | 200 | 29,6 |

Как видно из вышеприведенных данных, практически нет иностранцев-контрактников на подготовительном отделении и крайне мало среди обучающихся по самым массовым программам специалитета и лишь все иностранные стажеры сами оплачивали свое обучение. Возможностями по обучению на бюджетной основе пользуются в НИЯУ «МИФИ» прежде всего выходцы из бывших советских республик (от 70% до 80% студентов), в то время как среди представителей стран дальнего зарубежья и прежде всего Турции и Вьетнама «бюджетников» почти не было (за исключением 8 аспирантов из Мьянмы и одного бакалавра из Китая). Доходы Ядерного университета от оплаты иностранных граждан за свое обучение в 2013/2014 академическом году составили 44,1 млн. рублей или 13,4 млн. долл. США¹².

НИЯУ «МИФИ» прилагает большие усилия по расширению международной академической мобильности учащихся. Так, в 2013/2014 году в зарубежные стажировки или для прохождения практики выезжали более 150 российских студентов. Университет разработал около 30 совмест-

¹² Экспорт российских образовательных услуг. Статистический сборник. Выпуск 5. М., 2015, стр. 178.

ных международных образовательных программ (бакалавриата, специалитета и магистратуры), предусматривающие выдачу двойных дипломов (НИЯУ «МИФИ» и партнерского университета). Так, среди них можно упомянуть программы магистратуры совместно с турецким Университетом Акдениз (г. Анталия) и Стамбульским техническим университетом по специальностям «Ядерные реакторы» и «Системы контроля и управления атомных станций», с Массачусетским технологическим институтом по специальности «Материалы в экстремальных условиях», с университетами ФРГ UNIKO, RWTH, TUD по специальностям «Нанотехнологии», «Графеновая электроника», «Проектирование микроэлектронной компонентной базы», с Флорентийским университетом (Италия) по специальности «Астрофизика космических лучей».

Важным этапом на пути превращения НИЯУ «МИФИ» в элитный вуз мирового уровня стало его участие в проекте 5/100 в рамках реализации постановления Правительства «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров» (от 16 марта 201 г. № 211). В принятой в связи с этим Программе повышения конкурентоспособности НИЯУ МИФИ на 2013–2020 годы (т.н. «дорожной карте»), предполагается что в 2020 году НИЯУ «МИФИ» займет во Всемирном рейтинге университетов *Times Higher Education World University Rankings*, (сокращенно THE) 121–170 место, а в рейтинга лучших университетов мира *QS World University Rankings* (сокращенно QS) окажется на еще более престижном 51–100 месте¹³.

Опубликованные в 2015 году результаты данных рейтингов показали, что НИЯУ «МИФИ» смог занять в рейтинге THE 301–350 место, показав пятый результат среди российских вузов (после МГУ им. М.В. Ломоносова — 161 место, Санкт-Петербургского и Томского политехнических университета (соответственно 201–250 и 251–300 места)

¹³ Подробнее см.: Измерение рейтингов университетов6 международный и российский опыт. Под редакцией Ф.Э. Шереги и А.Л. Арефьева. М., 2014, стр. 96–102.

и Казанского (Приволжского) федерального университета (301–350 место) и одновременно вошел, как и в 2014 году, в первую сотню лучших университетов мира в предметном рейтинге THE по физическим наукам.

В рейтинге QS 2015 года МИФИ оказался на 501–550 месте (10-й результат среди российских вузов, лучшими из которых в данном рейтинге стали МГУ им. М.В. Ломоносова (108 место) и Санкт-Петербургский государственный университет (256 место). Вместе с тем, в соответствии со своей «дорожной картой» в предметном рейтинге «Физика и астрономия» рейтинга QS НИЯУ «МИФИ» смог занять 51–100 место, «пропустив» впереди себя в данной номинации из российских вузов лишь МГУ им. М.В. Ломоносова (36 место) и упрочив свой статус одного из лучших физических университетов мира. Одновременно МИФИ стал единственным вузом среди вузов-участников Проекта 5–100, который вошел одновременно в топ–100 предметных рейтингов THE и QS.

Еще одним свидетельством международного признания учебных и научных достижений НИЯУ «МИФИ» стала публикация QS 21 октября 2015 года Рейтинга стран с поднимающейся экономикой Европы и Европы и Центральной Азии (QS University Rankings: Emerging Europe and Central Asia 2015/16), в котором Ядерный университет вошел в топ-30, заняв 22 строчку общего рейтинга и 4 место среди российских вузов после МГУ им. Ломоносова (1 место), Новосибирского государственного университета (2 место рейтинга).

С момента своего создания в 1942 году и на протяжении почти всего XX века МИФИ являлся закрытой структурой и был малоизвестен за рубежом, проигрывая тем самым в популярности другим университетам. Несмотря на ряд объективных трудностей, в новом столетии образовательные и научные достижения МИФИ стали получать все более широкое признание, а сам МИФИ имеет все шансы стать вузом мирового класса и превратиться к 2020 году в реального лидера международного рынка образовательных услуг в области ядерных технологий и их инжиниринга.

ПОКАЗАТЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН¹

Высшая школа Республики Татарстан обладает значительным потенциалом и по многим показателям занимает одно из ведущих мест в Российской Федерации. Так, по количеству вузов (26, из которых 17 — государственных) Татарстан по состоянию на 2013/2014 академический год уступал только Москве (223 вуза), Санкт-Петербургу (77 вузов), Ленинградской и Свердловской областям (по 29 вузов) и Краснодарскому краю и Самарской области (по 28 вузов), а по абсолютной численности студентов (181 758 человек на начало 2013/2014 года) занимал третье место после Москвы (887 099 студентов) и Санкт-Петербурга (352 395 студентов)². По такому значимому показателю, как число студентов на 10 000 населения (444 человека) Республика Татарстан в 2014 году находилась на 6-м месте среди субъектов РФ (после Москвы — 660 человек, Санкт-Петербурга — 611 человек, Курской области — 499 человек, Хабаровского края — 479 человек и Омской области — 448 человек)³.

Профессорско-преподавательский персонал государственных высших учебных заведений республики насчитывал в 2013/2014 академическом году 8,4 тыс. человек и примерно 60% из них имели ученые степени кандидатов и докторов наук. Более многочисленные коллективы преподавателей имелись лишь в государственных вузах Москвы и Санкт-Петербурга (соответственно 39,1 и 18,6 тыс. человек)⁴.

¹ Автор: Павел Александрович Арефьев, ведущий специалист Центра социологических исследований Минобрнауки России.

² Образование в России — 2014. М.: МГУПИ, стр. 451–455.

³ Подсчитано по: Российский статистический ежегодник. 2014: Статистический сборник. М.: Росстат, 2014.

⁴ См.: Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации. (Прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). М.: ЦСПиМ., 2015, стр.179–183.

В Татарстане сложилась устойчивая система подготовки научно-педагогических кадров. Почти в 40 вузах и НИИ республики в 2014 году обучались 3,5 тыс. аспирантов и докторантов и по данному показателю Татарстан занимал 5-е место по Российской Федерации (после вузов и НИИ Москвы, Санкт-Петербурга, Ростовской и Новосибирской областей).

Ведущий вуз Татарстана — Казанский (Приволжский) федеральный университет (сокращенно КФУ)⁵ в 2015 году впервые вошел в рейтинг лучших университетов мира Times Higher Education, оказавшись в группе вузов, получивших места с 301–350, и заняв четвертое по значимости место среди 18 российских вузов, включенных в рейтинг. В другом глобальном рейтинге — QS World University Rankings КФУ по-прежнему находится в группе вузов на 551–600 местах (как и в 2014 году), «пропустив» впереди себя 11 других российских вузов.

Один из ключевых показателей международной конкурентоспособности республиканской высшей школы — доля иностранных учащихся в общей численности местных студентов. Он отражает степень востребованности образовательных услуг вузов Татарстана за рубежом и международную престижность их дипломов.

Согласно данным Центра социологических исследований Минобрнауки России, совокупная численность иностранных граждан, обучавшихся в 2013/2014 академическом году в вузах Российской Федерации по программам третичного уровня образования (бакалавриата, специалитета, магистратуры) по очной и заочной формам, составляла 203,7 тыс. и человек или 3,6% контингента российских студентов. В вузах Татарстана общая доля иностранных студентов была несколько меньше (на 0,8%, однако «прослойка» иностранцев среди студентов дневной формы обучения оказалась выше общероссийской и уступала по

⁵ Образован в 2009 году на базе Казанского государственного университета. В состав которого вошли Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, Казанский государственный финансово-экономический институт, Елабужский государственный педагогический университет, Камская государственная инженерно-экономическая академия со своим филиалом в г. Чистополе.

вузам Москвы, но опережала вузы Санкт-Петербурга (см. табл. 1).

Как следует из данных таблицы 1, вузы Татарстана оказывают образовательные услуги иностранным гражданам прежде всего по очной форме, обеспечивающей более высокое качество подготовки. Можно также отметить, что лидерство вузов Москвы по заочному обучению иностранных студентов (в столице России обучается 55% всех иностранных студентов-заочников) в значительной мере достигается за счет негосударственных вузов. В них насчитывается в целом до 40% всех иностранных студентов заочной формы обучения столичных вузов, в то время как на дневных отделениях негосударственных вузов Москвы доля иностранных студентов почти в 10 раз меньше.

Подготовка иностранцев по программам высшего образования, аспирантуры, стажировок и т.д. дает не только экономический эффект (от их оплаты за свое обучение и проживание), но и эффект социальный, обеспечивая новые рабочие места в вузах, что очень актуально для Российской Федерации в целом и Республики Татарстан в условиях демографического спада и резкого уменьшения числа выпускников средних школ, поступающих в вузы (см. табл. 2).

Рассмотрим подробнее ситуацию с обучением иностранных граждан в вузах Татарстана.

За последние 10 лет число иностранных студентов, стажеров, аспирантов, слушателей подготовительных отделений в вузах Татарстана увеличилось почти в 5 раз (см. рис. 1), в том числе обучавшихся по очной — в 4,4 раза (с 982 человек в 2003/2004 академическом году до 4 276 человек в 2013/2014 году), а по заочной — в 14,9 раза (с 50 чел. в 2003/2004 году до 746 человек в 2013/2014 году). Опережающие темпы роста заочной формы обучения иностранцев коррелируют с тенденциями обучения в Татарстане российских студентов в постсоветский период: если в 1995/1996 академическом году их доля на заочных отделениях (включая вечерние отделения и экстернат) составляла 25,0%, то в 2013/2014 году — 52,6%.

Таблица 1
Соотношение российских и иностранных студентов в вузах России, Москвы, Санкт-Петербурга и Татарстана в 2013/2014 академическом году⁶

| Регионы / Формы обучения | Российская Федерация | | | | Москва | | | Санкт-Петербург | | | Татарстан | | |
|--|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|---------|-----------------|---------|---------|-----------|---------|-------|
| | Очно | Заочно* | Очно | Заочно* | Всего | Очно | Заочно* | Всего | Очно | Заочно* | Всего | Заочно* | Всего |
| Российские студенты, человек | 2 618 823 | 3 027 848 | 2 618 823 | 3 027 848 | 5 646 671 | 425 886 | 205 228 | 120 167 | 352 395 | 86 071 | 95 687 | 181 758 | |
| Иностранные студенты, человек | 113 713 | 90 040 | 113 713 | 90 040 | 203 753 | 45 111 | 22 592 | 4 901 | 27 493 | 4 276 | 746 | 5 022 | |
| Доля иностранцев в общем контингенте российских студентов, % | 4,3 | 3,0 | 4,3 | 3,0 | 3,6 | 10,6 | 4,3 | 3,0 | 3,6 | 5,0 | 0,8 | 2,8 | |

*Включая вечернюю (очно-заочную) форму обучения и экстернат.

Таблица 2

Динамика численности студентов в вузах России и Татарстана в 2008/2009–2015/2016 академических годах (тысяч человек)⁷

| Годы | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 | 2012/13 | 2013/14 | 2014/15 | 2015/16* |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Россия | 7 513,0 | 7 419,0 | 7 050,0 | 6 490,0 | 6 075,0 | 5 647,0 | 5 209,0 | 5 040,0 |
| Татарстан | 223,7 | 220,2 | 209,6 | 200,2 | 190,5 | 182,0 | 170,0 | 163,8 |

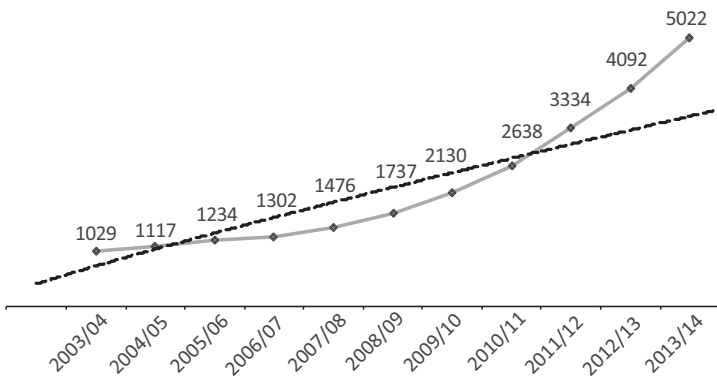
*Данные предварительные

⁶ Составлено по: Образование в России — 2014. М.: МГУПИ, 2014; Экспорт российских образовательных услуг. Статистический сборник. Выпуск 5. М., 2015.

⁷ Составлено по: Российский статистический ежегодник. М., 2009–2014; Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации (прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). М., 2015, стр. 163.

Рисунок 1

Динамика численности иностранных граждан, обучавшихся в вузах Татарстана по всем формам и программам подготовки в 2003/2004 — 2013/2014 академических годах⁸



Подготовкой кадров для зарубежных стран занимаются в настоящее время 22 из 26 вузов Татарстана, причем лидерами в этой области являются 3 государственных университета: Казанский национальный исследовательский технологический университет (сокращенно КНИТУ), КФУ и Казанский государственный медицинский университет (см. табл. 3).

Образовательные услуги иностранным гражданам оказывают вузы трех городов Татарстана: Казани (18 вузов), Набережных Челнов (2 вуза) и Альметьевска (2 вуза). 2/3 из этих вузов являются государственными (подведомственными 5 федеральным министерствам и местным органам власти), 1/3 — негосударственными.

В большинстве государственных вузов доля иностранных граждан, обучающихся заочно, как правило, невелика (исключением является КНИТУ, где этот показатель — 21,4% и Казанский государственный архитектурно-строительный университет — 17,9%), в то же время в негосударственных вузах Татарстана (как и в целом по России) подготовка

⁸ Составлено по данным Центра социологических исследований Минобрнауки России.

Таблица 3

**Число очно и заочно обучавшихся иностранных граждан,
обучавшихся очно и заочно в вузах Татарстана
в 2013/2014 академическом году**

| Наименование вуза | Ведомственная принадлежность/форма собственности вузов | Форма обучения, человек | | Всего обучалось, человек |
|---|--|-------------------------|---------|--------------------------|
| | | Очная | Заочная | |
| Казанский национальный исследовательский технологический университет | Минобрнауки | 1 121 | 306 | 1 427 |
| Казанский (приволжский) федеральный университет | Минобрнауки | 1 354 | 61 | 1 415 |
| Казанский государственный медицинский университет | Минздрав | 630 | 0 | 630 |
| Казанский национальный технический университет им. А.Н. Туполева | Минобрнауки | 334 | 5 | 339 |
| Казанский государственный энергетический университет | Минобрнауки | 225 | 28 | 253 |
| Российский исламский институт | НОУ | 16 | 146 | 162 |
| Набережночелнинский государственный институт социально-педагогических технологий и ресурсов | Минобрнауки | 127 | 0 | 127 |
| Казанский государственный архитектурно-строительный университет | Минобрнауки | 96 | 21 | 117 |
| Университет управления «ТИСБИ» | НОУ | 31 | 88 | 119 |
| Казанская государственная академия ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана | Минсельхоз | 88 | 13 | 101 |
| Институт экономики, управления и права | НОУ | 33 | 24 | 57 |

Окончание табл. 3

| Наименование вуза | Ведомственная принадлежность/форма собственности вузов | Форма обучения, человек | | Всего обучалось, человек |
|--|--|-------------------------|---------|--------------------------|
| | | Очная | Заочная | |
| Казанский государственный университет культуры и искусств | Минкультуры | 49 | 7 | 56 |
| Казанская государственная консерватория (академия) им. Назиба Жиганова | Минкультуры | 54 | 1 | 55 |
| Поволжская государственная академия культуры, спорта и туризма | Минспорта | 29 | 5 | 34 |
| Альметьевский государственный нефтяной институт | Субъекта РФ | 24 | 6 | 30 |
| Институт социальных связей и гуманитарных знаний | НОУ | 28 | 0 | 28 |
| Академия социального образования | НОУ | 10 | 11 | 21 |
| Казанский государственный аграрный университет | Минсельхоз | 15 | 4 | 19 |
| Казанский институт менеджмента | НОУ | 4 | 12 | 16 |
| Альметьевский государственный институт муниципальной службы | Муниципальный | 4 | 3 | 7 |
| Казанский институт финансов, экономики и информатики | НОУ | 2 | 5 | 7 |
| Камский институт искусств и дизайна | НОУ | 2 | 0 | 2 |
| Всего | | 4 276 | 746 | 5 022 |

иностранцев по заочной форме является доминирующей.

Основная часть иностранных граждан приезжает в вузы Татарстана для получения образования по программам третьего уровня (по этим программам обучаются около 80%

иностранцев-очников и практически все 100%, обучающихся заочно). Причем соотношение удельного веса иностранных граждан по программам обучения на дневных отделениях вузов Татарстана и России в целом совпадает (см. табл. 4).

Таблица 4

Программы очной формы обучения иностранных граждан в вузах России и Татарстана в 2013/2014 академическом году, %

| Программы | Вузы России | | Вузы Татарстана | |
|----------------------------|-------------------|--------------|-------------------|--------------|
| | Число обучающихся | Доля, в % | Число обучающихся | Доля, в % |
| Подготовительное отделение | 12 682 | 8,1 | 342 | 8,0 |
| Бакалавриат | 59 507 | 38,1 | 2 015 | 47,1 |
| Специалитет | 43 212 | 27,7 | 1 131 | 26,4 |
| Магистратура | 10 994 | 7,0 | 235 | 5,5 |
| Стажировки | 23 162 | 14,8 | 414 | 9,7 |
| Интернатура | 501 | 0,3 | 6 | 0,2 |
| Ординатура | 1 541 | 1,0 | 18 | 0,4 |
| Аспирантура | 4 531 | 2,9 | 115 | 2,7 |
| Докторантура | 81 | 0,1 | 0 | 0,0 |
| Итого | 156 211 | 100,0 | 4 276 | 100,0 |

По программам бакалавриата иностранцы обучаются в наибольшем количестве вузов Татарстана (в 22-х). Самые крупные контингенты иностранных бакалавров в 2013/2014 академическом году отмечались в КНИТУ (730 человек), КФУ (523 человека), Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева (сокращенно КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, 186 человек) и Казанском государственном энергетическом университете (158 человек).

Подготовку иностранцев по программам специалитета осуществляют в 14 государственных и в двух негосударственных вузах и прежде всего — в Казанском государственном медицинском университете (575 человек), а также в КФУ (217 человек) и КНИТУ (178 человек).

В то же время по программам магистратуры иностранцы учатся лишь в 10 вузах, а по программам аспирантуры —

в 9 вузах, но при этом более половины всех иностранных граждан, обучающихся в Татарстане по данным программам высшей квалификации, учатся в КФУ. Единственный вуз республики, где имеются иностранные интерны и ординатуры — Казанский государственный медицинский университет (26 человек в 2013/2014 году).

Довузовской подготовкой иностранцев занимаются почти исключительно государственные вузы. Самый крупный подготовительный факультет для иностранных учащихся — в КФУ (160 человек в 2013/2014 году), а также в КНИТУ (66 человек на подготовительном отделении/курсах).

Почти аналогичным образом обстоит дело и с программами стажировок: их предлагают иностранцам в Татарстане только четыре государственных вуза: КФУ (276 человек в 2013/2014 академическом году или 2/3 всех иностранных стажеров, в основном по гуманитарно-социальным наукам, а также русскому языку), КНИТУ (79 человек), КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева (60 человек) и Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов (5 человек).

Какова иерархия специальностей, изучаемых иностранными гражданами в вузах Татарстана по очной форме и насколько она отличается от соотношения специальностей, изучаемых иностранцами в масштабе всей высшей школы России? Различия безусловно имеются и они наглядно отражены в данных рисунка 2.

Обращает на себя внимание прежде всего больший удельный вес иностранных студентов, стажеров, аспирантов, осваивающих очно инженерно-технические профессии, причем самыми популярными среди них являются химические технологии и биотехнологии (их изучают очно 245 человек), авиационная и ракетно-космическая техника (188 человек), технология и производство продовольственных товаров (175 человек), автоматика и управление (150 человек), энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника (127 человек), геология, разведка и разработка полезных ископаемых (119 человек), архитектура и строительство (105 человек). Это в значительной мере обусловлено учебно-научным профилем высшей школы Татарстана, в которой доминируют вузы технического и тех-

Рисунок 2

Специальности, по которым обучались иностранные граждане на дневных отделениях вузов России и Татарстана в 2013/2014 академическом году, %



нологического профиля, готовящих специалистов для предприятий нефтедобывающей отрасли, химии и нефтехимии, машиностроения и металлообработки, строительства, энергетики, АПК, транспорта, телекоммуникаций и ИТ, составляющих основу экономики республики⁹. В то же вре-

⁹ По масштабам экономики Республика Татарстан заняла в 2014 году 5-е место среди всех субъектов РФ (после Москвы, Ханты-Мансийского автономного округа, Санкт-Петербурга и Московской области) — Источник: Рейтинг социально-экономического положения субъектов РФ по итогам 2014 года // <http://ria.ru/infografika/20150616/1061393359.html>

мя в татарстанских вузах заметно меньше, чем в целом по России, доля иностранцев, изучающих русский язык (как специальность или на краткосрочных курсах и программах стажировок), однако выше доля изучающих естественные и точные науки.

Приоритеты специальностей, по которым иностранные студенты получают образование в вузах Татарстана заочно, в определенной мере сходны с приоритетами их специальностей, изучаемых очно, однако они заметно отличаются от структуры специальностей иностранных студентов-заочников в общероссийском масштабе (см. рис. 3). В Татарстане иностранцы сравнительно мало учат заочно экономику, но гораздо больше — инженерно-технические специальности и особенно — химические технологии (в частности, на факультете нефти и нефтехимии КНИТУ). Популярно и заочное изучение гуманитарно-социальных специальностей, но в то же время никто не учит заочно медицину и русский язык.

По программам высшей квалификации (аспирантуры на дневных отделениях) иностранные граждане получают в вузах Татарстана подготовку прежде всего в области естественных и точных наук (44 человека), гуманитарных наук (26 человек), педагогики (16 человек), праву (12 человек), а также информатики и вычислительной техники (4 человека), культуры и искусства (3 человека), экономики и управления (3 человека). Еще по одному иностранному аспиранту (в основном представители бывших советских республик) выбрали научные темы по разработке полезных ископаемых; энергетике; машиностроению; авиационной технике; электронной технике; сельскому хозяйству; медицине.

В вузах Татарстана в 2013/2014 академическом году обучались в общей сложности представители 105 стран из всех основных регионов мира. При этом большинство среди иностранных учащихся очной формы обучения и почти все — заочной формы составляли выходцы из бывших советских республик (см. табл. 5).

Это распределение в целом совпадает с национально-страновым составом иностранных студентов, стажеров, аспирантов, слушателей подготовительных отделений в масштабах всей российской высшей школы (см. табл. 6).

Рисунок 3

Специальности, по которым заочно обучались иностранные граждане в вузах России и Татарстана в 2013/2014 академическом году, %



Основными странами — «поставщиками» иностранных студентов для высшей школы Татарстана являются 10 стран, обеспечивающих до 4/5 всего иностранного контингента учащихся, и лидируют среди них Туркмения, Узбекистан и Казахстан (табл. 7).

Среди представителей бывших советских республик в татарстанских вузах меньше всего выходцев из стран Балтии (12 человек) и Белоруссии (4 человека), хотя представители последней республики являются второй по величине группой иностранных учащихся в высшей школе России (см. табл. 8).

Таблица 5

**Распределение иностранных граждан, обучавшихся
в вузах Татарстана в 2013/2014 академическом году по странам происхождения**

| Страны | Очная форма | | | Заочная форма | | | Всего обучавшихся | Доля, % |
|---|--------------|-------------------|--------------|---------------|-------------------|--------------|-------------------|--------------|
| | Кол-во стран | Число обучавшихся | Доля, % | Кол-во стран | Число обучавшихся | Доля, % | | |
| Бывшие республики СССР | 16 | 2 469 | 57,7 | 13 | 742 | 99,5 | 3 211 | 64,0 |
| Восточноевропейские и балканские страны | 8 | 14 | 0,3 | 1 | 1 | 0,1 | 15 | 0,3 |
| Страны Западной и Северной Европы | 9 | 130 | 3,1 | 1 | 2 | 0,3 | 132 | 2,6 |
| Страны Азии | 18 | 1 004 | 23,5 | 1 | 1 | 0,1 | 1 005 | 20,0 |
| Страны Ближнего Востока и Северной Африки | 13 | 319 | 7,5 | 0 | 0 | 0,0 | 319 | 6,4 |
| Страны Африки к югу от Сахары | 30 | 278 | 6,5 | 0 | 0 | 0,0 | 278 | 5,5 |
| Страны Латинской Америки | 8 | 31 | 0,7 | 0 | 0 | 0,0 | 31 | 0,6 |
| Страны Северной Америки и Океании | 3 | 31 | 0,7 | 0 | 0 | 0,0 | 31 | 0,6 |
| Всего | 106 | 4 276 | 100,0 | 16 | 746 | 100,0 | 5 022 | 100,0 |

Таблица 6

**Распределение иностранных граждан, обучавшихся
в вузах России в 2013/2014 академическом году по странам
происхождения**

| Страны | Очная форма | | | Заочная форма | | | Доля, % |
|---|--------------|-------------------|--------------|---------------|-------------------|--------------|--------------|
| | Кол-во стран | Число обучавшихся | Доля, % | Кол-во стран | Число обучавшихся | Доля, % | |
| Бывшие республики СССР | 16 | 82 843 | 53,0 | 16 | 91 831 | 97,6 | 69,8 |
| Восточноевропейские и балканские страны | 13 | 2 805 | 1,8 | 12 | 341 | 0,4 | 1,3 |
| Страны Западной и Северной Европы | 21 | 6 515 | 4,2 | 16 | 253 | 0,2 | 2,7 |
| Страны Азии | 24 | 41 722 | 27,6 | 15 | 1 087 | 1,2 | 17,1 |
| Страны Ближнего Востока и Северной Африки | 18 | 8 876 | 5,7 | 17 | 319 | 0,3 | 3,7 |
| Страны Африки к югу от Сахары | 46 | 9319 | 6,0 | 18 | 9 428 | 0,1 | 3,8 |
| Страны Латинской Америки | 26 | 2337 | 1,5 | 14 | 2 390 | 0,1 | 1,0 |
| Страны Северной Америки и Океании | 4 | 1794 | 1,1 | 2 | 1 859 | 0,1 | 0,7 |
| Всего | 105 | 156211 | 100,0 | 16 | 94 040 | 100,0 | 100,0 |

Таблица 7

Страны — основные поставщики иностранных учащихся для высшей школы Татарстана в 2013/2014 академическом году

| Страны | Число обучающихся очно | Число обучающихся заочно | Всего обучалось | Доля обучающихся, % |
|----------------|------------------------|--------------------------|-----------------|---------------------|
| Туркмения | 1 119 | 268 | 1 387 | 27,6 |
| Узбекистан | 390 | 176 | 566 | 11,3 |
| Казахстан | 344 | 175 | 519 | 10,3 |
| КНР | 364 | 0 | 364 | 7,3 |
| Таджикистан | 276 | 38 | 314 | 6,3 |
| Индия | 268 | 0 | 268 | 5,3 |
| Азербайджан | 145 | 51 | 196 | 3,9 |
| Киргизия | 122 | 11 | 133 | 2,7 |
| Ирак | 116 | 0 | 116 | 2,3 |
| Вьетнам | 91 | 1 | 92 | 1,8 |
| Всего 10 стран | 3 235 | 720 | 3 955 | 78,8 |
| Другие страны | 1 041 | 46 | 1 067 | 21,2 |
| Итого | 4 276 | 746 | 5 022 | 100,0 |

Таблица 8

Страны — основные поставщики иностранных учащихся для высшей школы России в 2013/2014 академическом году

| Страны | Число обучающихся очно | Число обучающихся заочно | Всего обучалось | Доля обучающихся, % |
|----------------|------------------------|--------------------------|-----------------|---------------------|
| Казахстан | 27 529 | 29 832 | 57 361 | 22,9 |
| Белоруссия | 4 695 | 19 542 | 24 237 | 9,7 |
| Туркмения | 12 114 | 6 645 | 18 759 | 7,5 |
| КНР | 18 269 | 445 | 18 714 | 7,5 |
| Узбекистан | 6 288 | 8 846 | 15 134 | 6,0 |
| Азербайджан | 5 479 | 8 255 | 13 734 | 5,5 |
| Украина | 6 029 | 6 779 | 12 808 | 5,1 |
| Таджикистан | 6 561 | 3 073 | 9 634 | 3,9 |
| Молдова | 3 398 | 3 734 | 7 132 | 2,9 |
| Киргизия | 3 591 | 1 505 | 5 096 | 2,0 |
| Всего 10 стран | 93 953 | 88 656 | 182 609 | 73,0 |
| Другие страны | 62 258 | 5 384 | 67 642 | 27,0 |
| Итого | 156 211 | 94 040 | 250 251 | 100,0 |

Представители республик Средней Азии, получающие образование в Татарстане по очной форме, наиболее заметно представлены в КНИТУ (488 учащихся из Туркмении и 150 — из Узбекистана) и в КФУ (198 учащихся из Казахстана, 150 — из Туркмении, 99 — из Узбекистана, 89 — из Таджикистана).

Из европейских стран самыми большими группами учащихся являлись граждане Германии (69 человек) и Австрии (16 человек), в основном проходивших краткосрочные стажировки в КФУ.

Выходцы из стран зарубежной Азии, в частности, Китая, предпочитают учиться в КФУ (202 человека в 2013/2014 академическом году), из Индии — почти исключительно в Казанском государственном медицинском университете (266 человек), из Вьетнама — в КНИТУ (48 человек) и КФУ (28 человек). В основном в КФУ учатся и представители Турции (78 человек), Кореи (40 человек), Ирана (37 человек).

Преимущественно в этих же трех вузах, а также в КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева проходят подготовку по очной форме граждане арабских стран (Ирака, Йемена, Сирии, Палестины и т.д.), Африки, Америки.

Представителей СНГ, предпочитающих получать высшее образование в Татарстане заочно, «поделили» в основном три вуза: КНИТУ (в нем насчитывалось в 2013/2014 году 164 студента-заочника из Туркмении, 105 — из Узбекистана и 37 — из других стран), Российский исламский университет (137 студентов-заочников из Казахстана и 9 — из других стран) и Университет управления «ТИСБИ» (65 студентов-заочников из Туркмении и 23 — из других стран).

Сопоставление вузов Татарстана по доле иностранцев, обучающихся по программам третичного уровня образования, в общем студенческом контингенте, дало неожиданный результат: наилучшие показатели по очной форме оказались у Казанского государственного медицинского университета и негосударственного Российского исламского института (сокращенно РИИ), а по заочной форме — у РИИ (см. табл. 9).

Таблица 9

Доля иностранцев, обучавшихся по программам третичного уровня, среди всех студентов очной и заочной формы обучения вузов Татарстана в 2013/2014 академическом году

| Названия вузов | Очная форма | | | Заочная форма | | |
|--|----------------------------|-----------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|--|
| | Число российских студентов | Число иностранных студентов | Доля иностранцев среди всех студентов, % | Число российских студентов | Число иностранных студентов | Доля иностранцев среди всех студентов, % |
| Казанская государственная академия ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана | 917 | 78 | 7,8 | 496 | 13 | 2,6 |
| Казанский государственный университет культуры и искусств | 1509 | 37 | 2,4 | 695 | 7 | 1,0 |
| Казанский государственный архитектурно-строительный университет | 4572 | 92 | 2,0 | 2537 | 21 | 0,8 |
| Казанская государственная консерватория (академия) имени Н.Г. Жиганова | 583 | 38 | 6,1 | 70 | 1 | 1,4 |
| Казанский государственный аграрный университет | 2879 | 14 | 0,5 | 2641 | 4 | 0,2 |
| Казанский государственный медицинский университет | 4082 | 575 | 12,3 | 687 | 0 | 0,0 |
| Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ | 8863 | 253 | 2,8 | 7060 | 5 | 0,1 |

Продолжение табл. 9

| Названия вузов | Очная форма | | | Заочная форма | | |
|---|----------------------------|-----------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|--|
| | Число российских студентов | Число иностранных студентов | Доля иностранцев среди всех студентов, % | Число российских студентов | Число иностранных студентов | Доля иностранцев среди всех студентов, % |
| Казанский национальный исследовательский технологический университет | 11079 | 964 | 8,0 | 8297 | 306 | 3,6 |
| Казанский (При-волжский) федеральный университет | 31083 | 844 | 2,6 | 14918 | 61 | 0,4 |
| Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма | 1422 | 25 | 1,7 | 841 | 5 | 0,6 |
| Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов | 1981 | 122 | 5,8 | 2150 | 0 | 0,0 |
| Казанский государственный энергетический университет | 4490 | 193 | 4,1 | 5945 | 28 | 0,5 |
| Альметьевский государственный нефтяной институт | 1865 | 24 | 1,3 | 1969 | 6 | 0,3 |
| Альметьевский государственный институт муниципальной службы | 435 | 4 | 0,9 | 568 | 3 | 0,5 |
| Университет управления ТИСБИ | 1113 | 31 | 2,7 | 5526 | 88 | 1,6 |
| Институт экономики, управления и права (г. Казань) | 2668 | 25 | 0,9 | 7070 | 24 | 0,3 |
| Академия социального образования | 453 | 10 | 2,2 | 1406 | 11 | 0,8 |

Окончание табл. 9

| Названия вузов | Очная форма | | | Заочная форма | | |
|--|----------------------------|-----------------------------|--|----------------------------|-----------------------------|--|
| | Число российских студентов | Число иностранных студентов | Доля иностранцев среди всех студентов, % | Число российских студентов | Число иностранных студентов | Доля иностранцев среди всех студентов, % |
| Институт социальных и гуманитарных знаний | 385 | 28 | 6,8 | 12260 | 0 | 0,0 |
| Камский институт искусств и дизайна | 122 | 2 | 1,6 | 95 | 0 | 0,0 |
| Казанский институт финансов, экономики и информатики | 24 | 2 | 7,7 | 761 | 5 | 0,7 |
| Казанский институт менеджмента | 54 | 4 | 6,9 | 47 | 12 | 20,3 |
| Российский исламский университет | 134 | 16 | 10,7 | 308 | 146 | 32,2 |
| Всего | 81 229 | 3381 | 4,0 | 76 347 | 746 | 1,0 |

А если взять суммарную долю иностранных студентов очной и заочной форм обучения среди всех местных студентов, то лидерство РИИ по этому показателю среди вузов Татарстана является абсолютным (см. табл. 10), Причем в 2014/2015 академическом году, согласно отчету о самообследовании, «прослойка» иностранцев среди студентов РИИ заметно увеличилась (в целом до 32,8%, в т.ч. по очной форме она составила 10,3%, а по заочной — 37,5%)¹⁰. Основная специальность, которую изучают иностранные студенты в РИИ — теология.

¹⁰ См.: Отчет о самообследовании Частного высшего учреждения образования «Российский исламский институт». Казань, 2015, стр.7, 92 // <http://www.kazanriu.ru/Otchet%20o%20samoobsledovanii%20RII%202015.pdf>

Таблица 10

Ранжирование вузов Татарстана по суммарной доле иностранцев, обучавшихся очно и заочно по программам третичного уровня, среди всех студентов в 2013/2014 академическом году

| Названия вузов | Число российских студентов | Число иностранных студентов | Доля иностранцев среди всех студентов, % |
|--|----------------------------|-----------------------------|--|
| Российский исламский университет | 442 | 162 | 26,8 |
| Казанский институт менеджмента | 101 | 16 | 13,7 |
| Казанский государственный медицинский университет | 4 769 | 575 | 10,8 |
| Казанская государственная консерватория (академия) имени Н.Г. Жиганова | 653 | 55 | 7,3 |
| Казанский национальный исследовательский технологический университет | 19 376 | 1 270 | 6,2 |
| Казанская государственная академия ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана | 1 413 | 91 | 6,1 |
| Казанский государственный энергетический университет | 10 435 | 221 | 2,1 |
| Казанский государственный университет культуры и искусств | 2 204 | 44 | 2,0 |
| Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов | 6 394 | 122 | 1,9 |
| Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ | 15 923 | 258 | 1,6 |
| Казанский государственный архитектурно-строительный университет | 7 109 | 113 | 1,6 |
| Казанский (Приволжский) федеральный университет | 65 377 | 905 | 1,4 |
| Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма | 2 263 | 25 | 1,1 |

Окончание табл. 10

| Названия вузов | Число российских студентов | Число иностранных студентов | Доля иностранцев среди всех студентов, % |
|---|----------------------------|-----------------------------|--|
| Академия социального образования | 1 859 | 21 | 1,1 |
| Казанский институт финансов, экономики и информатики | 785 | 7 | 0,9 |
| Камский институт искусств и дизайна | 217 | 2 | 0,9 |
| Университет управления ТИСБИ | 6 639 | 119 | 0,8 |
| Альметьевский государственный нефтяной институт | 3 834 | 30 | 0,8 |
| Альметьевский государственный институт муниципальной службы | 1 003 | 7 | 0,7 |
| Институт экономики, управления и права (г. Казань) | 9 738 | 57 | 0,6 |
| Казанский государственный аграрный университет | 5 520 | 18 | 0,3 |
| Институт социальных и гуманитарных знаний | 12 645 | 28 | 0,2 |
| Всего | 157 576 | 5 022 | 3,1 |

Почти 2/3 иностранных граждан (64,0%) обучаются в вузах Татарстана по контракту, что соответствует и общей доле иностранных учащихся-контрактников в российской высшей школе — 63,7%. Больше всего обучающихся на платной основе по программам специалитета. Это прежде всего студенты-медики Казанского государственного медицинского университета и все 100% обучающихся там же интернов и ординаторов. Наиболее широкие возможности учиться без оплаты вузы Татарстана предоставляют иностранным гражданам по программам высшей квалификации — магистратуры и аспирантуры (см. рис. 4). В их числе как госстипендиаты (получающие высшее образование за счет средств российского бюджета в рамках квот, выделяемых для соответствующих стран), так и выходцы из Казахстана, Киргизии, Армении, Белоруссии, имеющие

право поступать по конкурсу на бюджетные места на общих основаниях с гражданами РФ.

Доход, который принесли иностранные студенты, стажеры, аспиранты, интерны, ординаторы, слушатели подготовительных отделений в качестве платы за своё обучение по очной форме вузам Татарстана в 2013/2014 академическом году, составил 254,2 млн. рублей или 7,7 млн. долларов США (при средней стоимости обучения в 92,3 тыс. руб. в год)¹¹. Самая высокая плата за обучение была в КФУ (в среднем 118,4 тыс. руб.), а также в Казанском государственном архитектурно-строительном университете (110,5 тыс. руб.), Казанском государственном медицинском университете (105,8 тыс. руб.), Казанской государственной консерватории (104,5 тыс. руб.) и Альметьевском государственном нефтяном институте (102,0 тыс. руб.). Самая низкая оплата (фактически символичная) отмечалась в Российском исламском университете (6 тыс. руб. по программам бакалавриата и 8 тыс. руб. — магистратуры).

Доходы по оплате за заочную форму обучения были намного скромнее и составили 30,4 млн. рублей или около 921,2 тысячи долларов США (при средней стоимости заочного обучения иностранцев в 40,7 тыс. руб. в год).

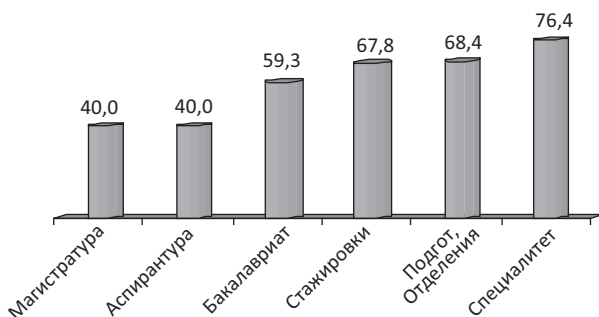
В сравнении со стоимостью обучения иностранных граждан в вузах России в целом (120,5 тыс. руб. в год по очной форме и 51,5 тыс. руб. заочно в 2013/2014 году) цены на образовательные услуги для иностранцев в вузах Татарстана были в среднем ниже на 1/4, а по сравнению с ведущими вузами Москвы и Санкт-Петербурга, где годовая стоимость составляла по 300 тысяч рублей и более — ниже в 3 раза. Это, безусловно, является немаловажным фактором при выборе места учебы для части иностранных граждан, особенно из небогатых семей.

Основной доход от платного обучения иностранных граждан (по очной форме) приходится на 3 государственных вуза — КФУ, Казанский государственный медицинский университет и КНИТУ (см. табл. 11).

¹¹ Рассчитано по курсу обмена, составлявшего на период оплаты обучения 33 рубля за один доллар США.

Рисунок 4

Доля иностранных граждан, обучавшихся на контрактной основе по различным программам в вузах Татарстана в 2013/2014 академическом году, %



Из общей суммы доходов от обучения иностранных граждан по очной и заочной формам в вузах России в 2013/2014 академическом году (510, 0 млн. долл. США) на вузы Татарстана пришлось 1,7% (8,8 млн. долл. США). Это соотносится с долей иностранных студентов, стажеров, аспирантов и других категорий учащихся — контрактников в вузах Татарстана в 2013/2014 академическом году (3,5 тыс. человек или 1,8% от численности всего иностранного контингента учащихся-контрактников в высшей школе России, достигшего 193,5 тыс. человек).

Иностранные граждане, обучающиеся в вузах, приносят значительный доход и от оплаты своих бытовых расходов — на проживание, питание, транспортные услуги, досуг.

В 2013/2014 академическом году бытовые расходы иностранных студентов, стажеров, аспирантов в Татарстане составляли оценочно 11,5 тыс. рублей в месяц. Это означает, что те, кто обучался по очной форме (2 276 человек) за условный академический год (10 месяцев) израсходовали в период своего пребывания в вузе 491,7 млн. рублей или 14,9 млн. долларов США, т.е. вдвое больше, чем была их совокупная оплата за учебу по контракту. Обучавшиеся заочно, вынужденные два раза в год приезжать на сессии, потратили на бытовые расходы за месяц нахождения в вузе примерно 8,6 млн. рублей или около 260 тыс. долларов США.

Таблица 11
 Доходы от оплаты иностранных граждан за обучение по очной форме в вузах Татарстана
 в 2013/2014 академическом году

| Название вуза / Программы обучения | Число иностранцев, обучавшихся по контракту | | | | | | Суммарная оплата за обучение в год, тыс. руб. | |
|---|---|-------------|-------------|--------------|------------|----------------------------|---|-------------|
| | Подфак | Бакалавриат | Специалитер | Магистратура | Стажировки | Интернатура, ординатура | | Аспирантура |
| Казанский (приволжский) федеральный университет | 121 | 275 | 96 | 51 | 154 | 0 | 34 | 86 519,1 |
| Казанский государственный медицинский университет | 30 | 0 | 540 | 0 | 0 | 24 | 1 | 62 965,7 |
| Казанский национальный исследовательский технологический университет | 24 | 447 | 144 | 17 | 61 | 0 | 4 | 56 069,8 |
| Казанский государственный энергетический университет | 24 | 96 | 11 | 1 | 0 | 0 | 1 | 10 311,2 |
| Набережночелнинский государственный институт социально-педагогических технологий и ресурсов | 0 | 105 | 14 | 0 | 5 | 0 | 0 | 7 544,4 |
| Казанский национальный технический университет им. А.Н. Туполева | 0 | 26 | 6 | 10 | 60 | 0 | 4 | 6 061,3 |
| Казанская государственная академия ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана | 9 | 56 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 272,0 |
| Казанский государственный архитектурно-строительный университет | 4 | 28 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 199,9 |
| Казанская государственная консерватория им. Н. Жиганова | 0 | 10 | 8 | 7 | 5 | 0 | 0 | 3 135,0 |

| Название вуза / Программы обучения | Число иностранцев, обучавшихся по контракту | | | | | | | Суммарная оплата за обучение в год, тыс. руб. |
|--|---|-------------|-------------|--------------|------------|-------------------------|-------------|---|
| | Подан | Бакалавриат | Специалитет | Магистратура | Стажировки | Интернатура, ординатура | Аспирантура | |
| Альметьевский государственный нефтяной институт | 0 | 16 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 448,0 |
| Университет управления «ТИСБИ» | 0 | 26 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 264,0 |
| Поволжская государственная академия культуры, спорта и туризма | 4 | 14 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 151,5 |
| Казанский государственный университет культуры и искусств | 0 | 11 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 370,0 |
| Институт экономики, управления и права | 8 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 079,3 |
| Институт социальных и гуманитарных знаний | 0 | 26 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 061,0 |
| Казанский государственный аграрный университет | 0 | 4 | 2 | 4 | 0 | 0 | 1 | 726,3 |
| Академия социального образования | 0 | 6 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 390,0 |
| Альметьевский государственный институт муниципальной службы | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 168,3 |
| Казанский институт менеджмента | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 144,0 |
| Камский институт искусств и дизайна | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 130,0 |
| Российский исламский институт | 0 | 14 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 122,0 |
| Казанский институт финансов, экономики и информатики | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 98,3 |
| Всего | 234 | 1194 | 864 | 94 | 280 | 24 | 46 | 254236,9 |

Об объективности этих подсчетов свидетельствуют результаты всероссийского социологического опроса иностранных студентов, стажеров, аспирантов, проведенного в апреле 2015 года, в том числе в Казани (опрос проводился Центром социологических исследований Минобрнауки России). Согласно полученным ответам, их среднемесячные расходы, ввиду роста курса доллара США и значительной инфляции, увеличились в 2014/2015 учебном году более чем на 1/3, до 19 тысяч рублей и основной статьей их расходов было питание (табл. 12).

Таблица 12

Структура среднемесячных расходов иностранных студентов в Казани в апреле 2015 года

| Статьи расходов | Сумма среднемесячных расходов, рублей | Доля, % |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---------|
| На питание | 7 130 | 37,4 |
| На жилье | 2 973 | 15,6 |
| На досуг | 2 223 | 11,7 |
| На транспорт | 1 389 | 7,3 |
| На учебники и учебные принадлежности | 649 | 3,4 |
| Другие расходы | 4 685 | 24,6 |
| Всего | 19 050 | 100,0 |

Таким образом, суммарный доход экономики Татарстана от обучения и проживания иностранных студентов, стажеров, аспирантов, слушателей подготовительных отделений местных вузов составил в 2013/2014 академическом году 784,9 млн. рублей или 23,8 млн. долларов США.

Рассмотрим кратко основные итоги социологического опроса иностранных учащихся вузов Татарстана¹².

Средний возраст опрошенных иностранных студентов составил 21,5 года. Самыми молодыми по возрасту опрошенными были студенты из стран СНГ (где продолжительность учебы в средней школе, как и в России, составляет 11 лет), а более старшими — студенты из европейских и афро-азиатских стран (их средний возраст — почти 22,5

¹² Общее число опрошенных в Казани в ходе проведенного в апреле 2015 года исследования составило более 100 человек. Опросы проходили в КФУ и КНИТУ.

года), где обучение в школе длится 12 лет. По половому признаку 2/3 обучающихся в Казани иностранных студентов были мужчинами, а 1/3 — женщинами. Студентки преобладают в составе граждан стран Европы, Украины, Белоруссии, Молдовы, Казахстана (их более половины). В то же время женщин заметно меньше среди учащихся, приехавших из Турции, арабских и африканских стран (в среднем 10%).

В общежитиях вузов проживали 65,2% респондентов, в то время как 27,8% арендовали квартиру или комнату, а 10% проживали у родственников, друзей, знакомых.

Согласно самооценкам опрошенных, лишь 8,3% среди них — из семей с высоким уровнем дохода, в то время как большинство (63,9%) — из семей со средним уровнем дохода, а остальные — с низким.

Основные мотивы выбора для учебы казанских вузов — высокое качество обучения по выбранной специальности (27,8%), престижность диплома вуза (22,2%), хорошие отзывы от тех, кто учился в этом вузе (19,4%). Приведем в качестве примера ряд высказываний респондентов:

- «Это один из трех самых престижных вузов России (после МГУ и Санкт-Петербургского университета), старейший (более 200 лет) и с богатейшей историей. Многие великие ученые трудились в Казанском университете (студент-филолог из Казахстана)».
- «Это один из 10 федеральных университетов. Привлек внимание высоким уровнем подготовки (студентка-востоковед из Киргизии)».
- «В России вузы дают более качественное образование» (студент-нефтехимик из Конго)».

Но было и немало студентов, а также стажеров, поступивших в казанские вузы по направлению национальных министерств или учебных заведений либо оказавшихся в Татарстане вынужденно:

- «Выбрал по причине того, что больше не оставалось никаких вариантов (студент-программист из Узбекистана)».
- «Я хотел вначале поехать в университет Нижнего Новгорода, но там не осталось места и поэтому я сюда приехал (стажер-филолог из Франции)».

В первые дни и недели после приезда на учебу в Татарстан иностранные студенты столкнулись с тремя основными проблемами (трудностями): плохое знание русского языка (46,2%, в основном это были представители стран дальнего зарубежья, а также Туркмении, Казахстана, Узбекистана, Таджикистана); ностальгия по родине, друзьям (25,6%); бытовые проблемы — непривычная еда, непривычные условия проживания, недостаточно мест для отдыха (15,4%).

На втором или даже третьем году обучения трудности продолжали испытывать лишь четверть опрошенных иностранных студентов и они касались прежде всего двух проблем: условий проживания в общежитиях (считали их неудовлетворительными около 15%) и по-прежнему слабое знание русского языка, затрудняющее полноценное усвоение учебного материала (у 10%).

Треть иностранных студентов (36,1%) сталкивалась за период учебы с явлениями расизма и национализма, в основном на бытовом уровне. Однако реальные опасения за свою безопасность высказали лишь 23,6% опрошенных.

Представляет определенный интерес то, кого в первую очередь опасалась в первую очередь эта часть респондентов:

- 64,7% — уличных преступников, грабителей;
- 41,2% — местных скинхедов, расистов, националистов;
- 35,3% — полиции;
- 5,9% — террористов.

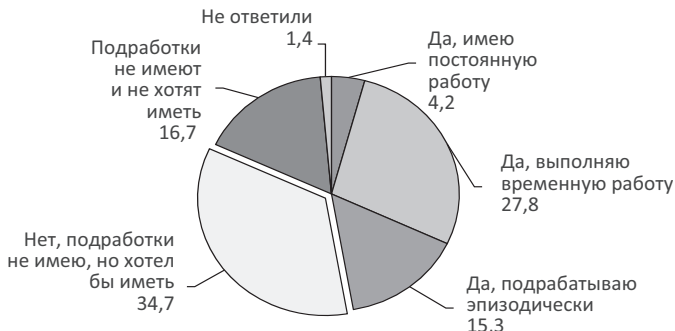
Стоимость оплаты за проживание в вузовском общежитии (включая все дополнительные расходы на оплату охраны, пользование Интернетом, аренду бытовой техники и т.п.) составляла 1 040 рублей в месяц и 2/3 опрошенных считали ее размер нормальной, а четверть — даже низкой (лишь единицы сочли оплату за общежитие завышенной).

Размер оплаты за учебу, составлявший у опрошенных в среднем 91 тысячу рублей, оценивался по-разному: для 40,2% она представлялась очень высокой, для 42,6% — нормальной, на приемлемом уровне, а для 3,4% — невысокой (13,8%, в основном обучавшихся на бесплатной основе, оценку дать затруднились).

Для пополнения своего бюджета более половины иностранных студентов в Казани подрабатывали (с разной степенью периодичности). Треть респондентов не работали, но нуждались в подработке (см. рис. 5).

Рисунок 5

Распределение ответов иностранных студентов о том, приходится ли им подрабатывать в свободное от учебы время (опрос в Казани в апреле 2015 года)

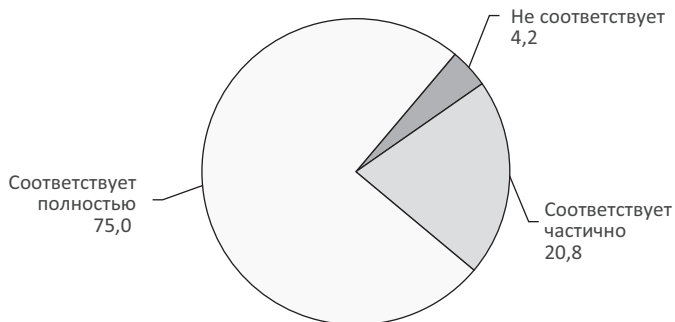


Самый важный вопрос: насколько соответствует качество получаемой в вузах республики профессиональной подготовки личным ожиданиям иностранных студентов? Ответы на него наглядно иллюстрируют данные рисунка 6.

Основные причины имеющего частичного несоответствия, как указали респонденты — мало практики и неудовлетворительное качество практических занятий, недостаточная подготовка по специальности (мало учебных часов для ее изучения), не все понятно на занятиях из-за слабого знания русского языка.

Рисунок 6

Мнения иностранных студентов о степени соответствия качества получаемой в вузе профессиональной подготовки их личным ожиданиям (опрос в Казани в апреле 2015 года), %



9/10 опрошенных иностранных студентов (90,3%) будут, после возвращения домой, советовать своим друзьям и знакомым учиться в этом же вузе, 2,8% будут советовать учиться в другом российском вузе, а 6,9% вообще не будут советовать учиться в России. Мотивы разочарованности в Alma mater указывались самые различные:

- “Неподходящий климат, сложная учебная программа, большие проблемы с регистрацией иностранных студентов” (студент-медик из Замбии).
- “Много лишних предметов” (студент-технолог из Казахстана).
- “Из-за трудного русского языка. Его надо начинать учить еще в Китае” (студентка из Китая, изучающая финансовый менеджмент).

Каковы собственные профессиональные планы опрошенных? Почти 2/3 высказали намерение по окончании обучения трудоустроиться на родине, пятая часть (в большинстве своем — выходцы из стран СНГ) ориентируется на дальнейшую работу и жизнь в России, каждый десятый планирует отправиться в другую страну.

Иностранные студенты высказали ряд пожеланий, заслуживающих внимания:

- «Трудно устроиться в общежитии и там тесно» (студент из Туркмении, специализирующийся по химической технологии).
- «Прошу, чтобы в каждой комнате в общежитии жили по два человека, а не по четыре, так как это неудобно» (студент-нефтехимик из Конго).
- «Помогать с общежитием семейным студентам» (студент-биолог из Ирака).
- «Снизить оплату за первый год обучения и не выселять студентов из общежития из-за отсутствия аттестации» (студент факультета АСУ из Узбекистана).
- «Помогать с арендой жилья (трудно было его снять)» (студент, специализирующийся по зарубежному регионоведению из США).
- «Упростить процесс регистрации иностранных студентов. Сотрудники международного подразделения должны быть более благожелательны к иностранным студентам» (стажер-русист из Эквадора).

- «Поощрять материально отличников учебы бесплатным питанием в столовых университета» (студент-филолог из Казахстана).
- «Повысить стипендию тем из них, у кого нет других источников дохода» (студент-биолог из Сирии).
- «Помогать иностранным студентам с трудоустройством в период каникул» (студент-нефтехимик из Судана).
- «Дать возможность иностранным студентам учиться на английском. Создать научно-исследовательские группы для студентов» (студент из Замбии, специализирующийся по биомедицине).
- «Больше предметов на английском языке» (студент из Вьетнама, специализирующийся по химической технологии).
- «Улучшить оборудование лабораторий и больше занятий на английском языке, а также помогать с научными публикациями» (аспирант-биохимик из Эквадора).
- «Многие студенты-иностранцы плохо знают русский. Хорошо бы для них организовать курсы русского за умеренную плату или ввести эти курсы в учебную программу» (студент-эколог из Казахстана);
- «Выделять больше времени на обучение иностранных студентов русскому языку (студент-педагог из Китая).
- «Трудно привыкнуть к бюрократизму чиновников из администрации университета» (стажер-русист из Ирана);
- «Лояльнее и терпимее относиться к приезжим» (студент-геолог из Туркмении).
- «Проявлять больше терпения к иностранным студентам, ведь мы далеко от своих родных и семей» (студент-филолог из Азербайджана).
- «Чаще привлекать иностранных студентов к общественным мероприятиям и организациям, помогать им социализироваться. Есть те, кто имеет друзей, но есть и те, кто одни и им одиноко» (студент-геофизик из Турции).
- «Побольше организовывать мероприятий, направленных на волонтерскую работу. Этого очень сплачивает» (студент-педагог из Турции).
- «Устраивать встречи, круглые столы для обсуждения насущных вопросов и пожеланий студентов и учитывать их» (студентка-политолог из Германии).

ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИЙСКИЕ ВУЗЫ: ОЦЕНКИ ЭКСПЕРТОВ¹

Подготовка кадров для зарубежных стран в отечественных вузах стала предметом экспертного опроса, проведенного Центром социологических исследований Минобрнауки в апреле-мае 2015 года более чем в 100 ведущих вузах России и во всех 15 вузах-участниках проекта 5-100². В качестве экспертов выступали ректора, проректора по международным связям, деканы факультетов иностранных студентов, руководители международных отделов и преподаватели, работающие с иностранными студентами. Общее число экспертов составило 406 человек.

Российским вузам выгодно привлекать для обучения иностранных учащихся (студентов, аспирантов, слушателей) – так считают порядка 95% опрошенных экспертов из числа работников ведущих вузов России (см. рис. 1).

При этом представители вузов-участников Проекта 5-100, для которых привлечение иностранных учащихся является одним из показателей результативности выполнения их «дородных карт» в рамках проекта 5-100, оценивают выгоду от обучения иностранных граждан ниже представителей других вузов.

¹ Авторы статьи: Георгий Михайлович Рудницкий, директор Центра социологических исследований Минобрнауки; Надежда Александровна Полихина, заместитель директора Центра социологических исследований. Статья была впервые опубликована в «Новой газете» 14.08.2014.

² Проект, нацеленный на обеспечение вхождения к 2020 году не менее 5 российских вузов в первую сотню ведущих университетов мира одного из трех глобальных рейтингов – THE World University Ranking или Всемирного рейтинга университетов (сокращенно THE), Academic Ranking of World Universities или Академического рейтинга университетов мира (сокращенно ARWU), QS World University Rankings или рейтинга лучших университетов мира (сокращенно QS), реализуется в соответствии с Указом Президента России от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования» и постановлением Правительства России от 16 марта 2013 г. № 211 «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров».

Рисунок 1

Оценка выгоды от привлечения на учебу в российские вузы иностранных учащихся



По мнению экспертов, привлечение иностранных учащихся повышает престиж российского образования в целом, способствует укреплению имиджа вуза, а также предоставляет финансовые преимущества в виде дополнительного финансирования. Важным преимуществом привлечения иностранных студентов является также возможность расширить международные связи университета (см. рис 2).

Рисунок 2

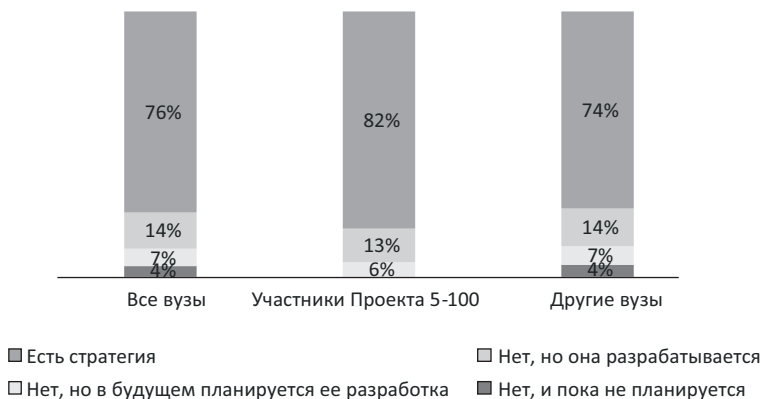
Преимущества привлечения на учебу в российские вузы иностранных учащихся



Подавляющее большинство вузов России либо имеют утвержденную долгосрочную стратегию по привлечению иностранных студентов, либо разрабатывают ее. Вывод в равной степени справедлив как для вузов — участников Проекта 5-100, так и для других университетов (см. рис. 3).

Рисунок 3

Наличие в вузах долгосрочной стратегии по привлечению иностранных учащихся



Подавляющее большинство вузов России имеют также выделенные подразделения, занимающиеся рекрутингом иностранных учащихся (см. рис. 4). В большинстве случаев функции привлечения на учебу иностранцев делегируются департаментам международных связей (73%), реже выделяется специализированный отдел / факультет / деканат, занимающийся исключительно проблемами привлечения и обучения иностранцев (16%).

Деятельность вузов по привлечению иностранных студентов в основном направлена на информирование потенциальной аудитории через размещение рекламы на сайте вуза и других интернет ресурсах, а также участие в международных образовательных выставках и мероприятиях. Такой вывод можно сделать, проанализировав спонтанные ответы экспертов на вопрос: «Какие методы применяет Ваш вуз для привлечения иностранных студентов?».

Рисунок 4

Наличие в вузах отдельного подразделения, занимающегося рекрутингом иностранных учащихся



Для привлечения иностранных учащихся, вузы также взаимодействуют с рекрутинговыми агентствами, зарубежными партнерскими вузами, национальными министерствами образования иностранных государств.

Наиболее активно принимают участие в международных образовательных выставках и мероприятиях, а также используют возможности, предоставляемые рекрутинговыми агентствами вузы – участники Проекта 5-100 (см. рис. 5).

При этом вузы – участники Проекта 5-100 реже других образовательных учреждений используют возможности социальных сетей.

Экспертам был также предложен список из наиболее распространенных, по результатам предыдущих исследований методов рекрутинга, с просьбой отметить, какие из них использовали их вузы для привлечения иностранных учащихся в 2013-2014 академическом году, и какие планируют использовать в 2014-2015 академическом году.

Анализ ответов респондентов продемонстрировал, что традиционные форматы рекрутинговой деятельности: размещение рекламы на сайте, участие в международных образовательных выставках и конференциях, сотрудничество с иностранными вузами и посольствами иностранных государств – хотя и остаются по-прежнему наиболее популярными у российских вузов методами привлечения иностранных учащихся, доля планирующих использовать их в будущем существенно сокращается (см. рис. 6).

Рисунок 5

Методы привлечения иностранных учащихся, используемые вузами, % спонтанных упоминаний



Вместе с тем растет популярность таких методов, как: выезд экзаменационной комиссии в наиболее перспективные для вуза регионы и дистанционная сдача экзаменов, а также открытие филиалов и представительств вуза в наиболее перспективных регионах.

Экспертам в вузах было также предложено оценить эффективность каждого из методов по 5-балльной шкале, где 1 означает – совершенно не эффективный способ, а 5 – очень эффективный способ (см. рис. 7).

Наиболее высокие оценки эффективности получили традиционные способы рекрутинга:

- размещение информации для иностранных студентов на сайте вуза;
- сотрудничество с иностранными вузами по созданию совместных проектов;
- открытие филиалов и представительств вуза в наиболее перспективных регионах;

Рисунок 6

Методы привлечения иностранных учащихся, используемые вузами в 2014-2015 и 2015-2016 академических годах



- сотрудничество с национальными Министерствами образования.

Взаимодействие с ассоциациями выпускников, равно как и другие варианты задействовать иностранцев, прошедших обучение в российских вузах, в качестве одного из инструментов, используемых для привлечения иностранных учащихся, спонтанно отметили не более 7% опрошенных экспертов.

При этом более 80% опрошенных представителей вузов, в свою очередь, отмечают, что поддерживают связь с бывшими иностранными учащимися, однако они не рассматривают эти контакты как способ привлечения новой аудитории (см. рис. 8).

Рисунок 7

Оценка экспертами эффективности различных методов привлечения иностранных учащихся. (1 – совершенно не эффективный метод, 5 – очень эффективный метод)

| | Средняя оценка | ■ 1 | ■ 2 | ■ 3 | ■ 4 | ■ 5 |
|--|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Размещение информации для иностранных студентов на сайте вуза | 4,43 | 12% | 26% | | 60% | |
| Сотрудничество с иностранными вузами по созданию совместных проектов | 4,43 | 13% | 21% | | 63% | |
| Открытие филиалов и представительств вуза в наиболее перспективных регионах | 4,36 | 14% | 22% | | 60% | |
| Сотрудничество с национальными Министерствами образования | 4,33 | 4% | 4% | 21% | | 59% |
| Сотрудничество с конкретными иностранными учреждениями среднего образования | 4,29 | 6% | 13% | 25% | | 55% |
| Сотрудничество с посольствами приоритетных стран | 4,28 | 7% | 12% | 23% | | 57% |
| Выезд экзаменационной комиссии в наиболее перспективные для вуза | 4,25 | 6% | 16% | 20% | | 57% |
| Участие в международных образовательных выставках, конференциях | 4,24 | 6% | 17% | 18% | | 57% |
| Сотрудничество с рекрутинговыми агентствами в регионах проживания абитуриентов | 4,23 | 5% | 14% | 26% | | 53% |
| Реклама вуза в СМИ наиболее перспективных регионов | 4,18 | 3% | 18% | 17% | | 57% |
| Организация ознакомительных туров для агентств | 4,18 | 7% | 6% | 9% | 17% | 61% |
| Дистанционная сдача экзаменов | 4,14 | 4% | 20% | 23% | | 50% |
| Сотрудничество с российскими рекрутинговыми агентствами | 4,03 | 6% | 23% | 24% | | 45% |
| Сотрудничество с другими вузами России по организации совместного рекрутинга | 3,95 | 5% | 2% | 21% | 19% | 47% |

В то же время, сами учащиеся говорят, что получили информацию о российском вузе прежде всего от тех, кто когда-то здесь учился (см. рис. 9).

Исключение составляют только иностранные стажеры, для которых основным источником информации о российском вузе, в котором они проходили стажировку, логично стала направившая их организация.

Рисунок 8

Поддержание контактов с бывшими иностранными учащимися

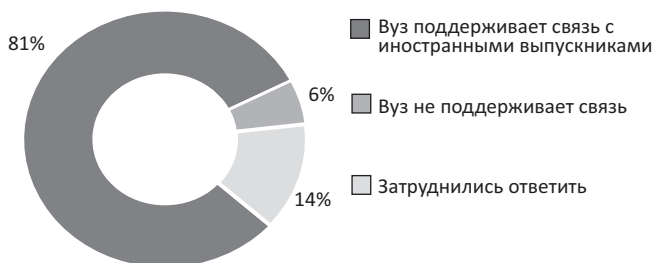


Рисунок 9

| | Студенты | Аспиранты | Слушатели | Стажеры |
|---|----------|-----------|-----------|---------|
| Те, кто раньше здесь учились | 44% | 37% | 38% | 4% |
| Родители, другие родственники | 28% | 16% | 22% | 3% |
| Информация на сайте вуза | 27% | 25% | 29% | 14% |
| Национальное Министерство образования | 20% | 43% | 29% | 18% |
| Национальный вуз, направивший на учебу в Россию | 8% | 11% | 9% | 49% |

В этой связи логично рекомендовать вузам при планировании мероприятий, направленных на повышение привлекательности образа российских университетов в глазах потенциальных абитуриентов-иностранцев, в большей мере задействовать сообщества своих выпускников, причем не только формальные ассоциации, но и не формальные, создаваемые в социальных сетях и других подобных площадках.

Если говорить о проблемах, с которыми чаще всего сталкиваются российские вузы при рекрутинге иностранных студентов, то большинство опрошенных экспертов (78%)

отметили, что привлечение на учебу иностранцев не сопряжено с какими-либо проблемами или сложностями для их университетов.

Среди экспертов, работающих в вузах – участниках Проекта 5-100, доля отметивших отсутствие каких-либо проблем, связанных с привлечением иностранных учащихся, ниже – 63%. При этом, эксперты из вузов – участников Проекта 5-100 чаще других жалуются на нехватку мест в общежитиях и сложности, связанные с выполнением требований ФМС (см. рис. 10).

Рисунок 10

Проблемы, с которыми сталкиваются Российские вузы, привлекающие на учебу иностранцев

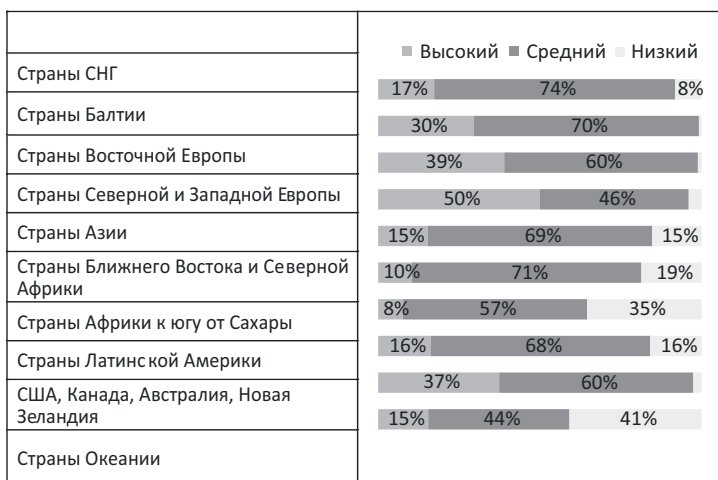


Экспертам дополнительно предлагалось оценить уровень подготовки иностранных учащихся из разных регионов. По их мнению, лучше всего подготовлены студенты из стран Европы, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии и государств Балтии.

Наиболее низкий уровень подготовки у студентов из африканских государств, а также стран Океании (см. рис. 11).

Рисунок 11

Оценка уровня подготовки иностранных студентов из различных регионов



Примечательно, что при довольно высоком, по оценкам экспертов из университетов, уровне подготовки студентов из стран СНГ, среди них высока доля отчисленных.

Достаточно часто попадают под отчисление студенты из стран Азии, Ближнего востока и Африки (см. рис. 12).

Главной причиной отчисления иностранных студентов является академическая задолженность (см. табл. 2).

Обращает на себя внимание, что изначально неплохо подготовленные студенты из США, Канады, Австралии, Новой Зеландии отчисляются из-за несданных вовремя зачетов также часто, как и студенты из Стран Океании, имеющие самый низкий уровень базовой подготовки по оценкам экспертов.

Проблема овладения русским языком становится причиной отчисления порядка 10% студентов, а в случае с приехавшими из стран Азии – 16%.

Рисунок 12

Представители каких регионов чаще всего отсеиваются из вуза

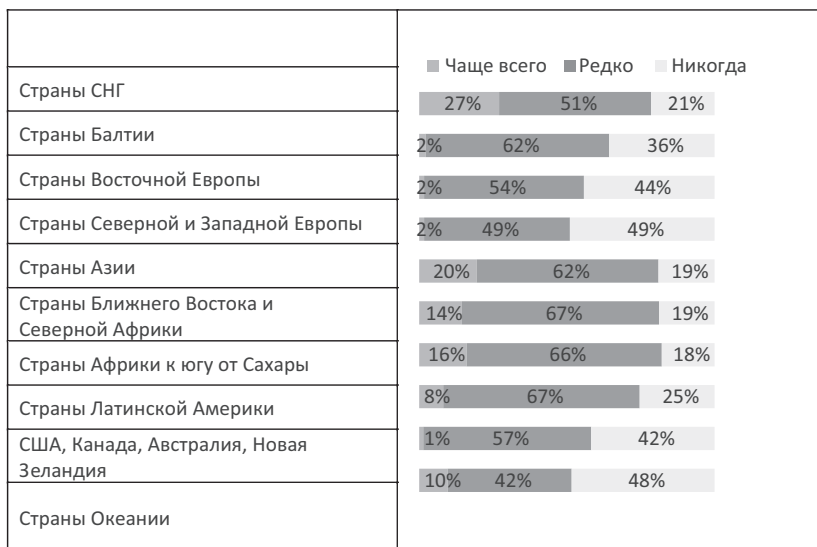


Таблица 2

Причины отсева студентов из разных стран, %

| | Студенты в целом | Страны СНГ | Страны Балтии | Страны Восточной Европы | Страны Северной и Западной Европы | Страны Азии | Страны Ближнего Востока и Северной Африки | Страны Африки к югу от Сахары | Страны Латинской Америки | США, Канады, Австралии, Новой Зеландии | Стран Океании |
|--|------------------|------------|---------------|-------------------------|-----------------------------------|-------------|---|-------------------------------|--------------------------|--|---------------|
| Академическая задолженность/много несданных вовремя экзаменов | 56 | 52 | 57 | 63 | 65 | 55 | 54 | 51 | 52 | 68 | 77 |
| Низкий уровень базовой (школьной) подготовки по основным предметам | 24 | 30 | 23 | 20 | 20 | 25 | 24 | 23 | 20 | 14 | 15 |

Окончание табл. 2

| | Студенты в целом | Страны СНГ | Страны Балтии | Страны Восточной Европы | Страны Северной и Западной Европы | Страны Азии | Страны Ближнего Востока и Северной Африки | Страны Африки к югу от Сахары | Страны Латинской Америки | США, Канады, Австралии, Новой Зеландии | Стран Океании |
|--|------------------|------------|---------------|-------------------------|-----------------------------------|-------------|---|-------------------------------|--------------------------|--|---------------|
| Пропуски занятий, длительное отсутствие в вузе | 14 | 15 | 17 | 19 | 10 | 14 | 15 | 13 | 14 | 13 | 11 |
| Нежелание учиться | 12 | 11 | 9 | 8 | 10 | 13 | 16 | 14 | 16 | 13 | 9 |
| Задержка с оплатой обучения/долг по оплате за обучение | 12 | 11 | 11 | 10 | 13 | 11 | 12 | 16 | 12 | 14 | 13 |
| Плохое знание русского языка | 9 | 6 | 7 | 4 | 7 | 16 | 10 | 8 | 10 | 4 | 4 |
| Семейные обстоятельства | 8 | 6 | 6 | 11 | 8 | 5 | 10 | 9 | 9 | 7 | 4 |

Половина опрошенных экспертов из числа преподавателей и административно-управленческого персонала вузов, ответственных за привлечение и взаимодействие с иностранными студентами, затруднились обозначить конкретные действия, которые могли бы сократить количество отчисляемых иностранных иностранцев.

Те, кто предложил конкретные меры, чаще всего называли введение дополнительного материального стимулирования иностранных учащихся с высокой успеваемостью (см. рис 13).

Каждый десятый эксперт предлагал изначально повысить требования к уровню подготовки иностранных абитуриентов.

Рисунок 13

Что может сделать вуз для уменьшения отсева иностранных учащихся



Некоторые эксперты выдвигали также предложения по улучшению организации учебного процесса, например, с помощью сокращения учебных групп, что позволило бы применять более индивидуальный подход, а также усилить контроль за самоподготовкой и посещаемостью занятий.

НАУКОМЕТРИЯ И ЮРИДИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИКА¹

В последнее время многие говорят о кризисе российской высшей юридической школы. Причем он затрагивает как образование, так и науку и длится уже не одно десятилетие. Не опровергая и не усиливая эту критику, следует рассматривать ее в русле общемировых тенденций. Действительно ли проблемы имеют сугубо национальный, российский характер или трудности встречаются не только у нас? Слова о кризисе юридического образования звучат не только в России, но и за рубежом. Преподаватели и студенты во всем мире ощущают изменения, причиной которых является активное реформирование и пересмотр традиций и устоявшихся методик. Прежние подходы не отвечают существующим потребностям, и в настоящее время происходит их трансформация. Это свидетельствует о переходном состоянии высшей юридической школы, о поиске ее нового предназначения, места и роли в изменяющемся мире. В разных странах этот процесс протекает по-разному. Важно рассматривать отечественные проблемы именно с учетом общемировых изменений. Естественно, что российское происхождение и характер многих из них отрицать неправильно, и предлагаемые меры по их решению также должны учитывать национальные особенности. Вряд ли существует какая-то универсальная модель оздоровления образовательной системы. С учетом вышеизложенного более верно говорить не о проблемах или кризисе юридического образования и науки, а о вызовах, которые важно видеть и адекватно на них реагировать.

Одним из вызовов отечественной юридической науки является ее закрытость. Несмотря на почти тридцатилетний период расширения международного сотрудничества отечественных университетов, оно зачастую сводится к обмену делегациями, студентами, организации совместных конференций. В сфере юриспруденции практически нет реальных образовательных программ двойных дипломов и совмест-

¹ Автор: Дмитрий Ярославович Малешин, д. ю. н., профессор МГУ им. М.В. Ломоносова, НИУ «Высшая школа экономики», главный редактор журнала «Russian Law Journal».

ных научных проектов. Они являются скорее исключением, чем правилом.

Ключевым вызовом в данном контексте является язык исследования и обучения. В условиях глобализации профессиональные юристы общаются, к сожалению, не на русском языке, а на английском. Конечно, юриспруденция — не математика, для чтения работ по которой иностранцы специально изучали русский язык. В юриспруденции, скорее, сложилась обратная ситуация. Можно по-разному относиться к этой проблеме: притвориться, что исследования на русском языке популярны за рубежом, либо утверждать, что нам не нужна никакая открытость, ссылаясь на французский или немецкий опыт. Разница между российским и французским или немецким правом заключается в том, что если последние составляют ядро романо-германской системы, рецепированной по всему миру, то российское право таким ядром не является. Наша страна выступает скорее страной-реципиентом, и это реальность, которую нужно адекватно оценивать. Российское право не доминирует в настоящее время на мировой арене, оно рецепируется очень редко и исключительно в странах СНГ. Поэтому ссылки на французскую и немецкую системы образования и науки несостоятельны. Наивысший интерес к российскому праву пришелся на начало 1990-х годов, когда зарубежные исследователи хотели понять суть «самостоятельной» социалистической системы права, а бизнес стремился понять национальные правила игры. Сейчас этот интерес практически сошел на нет.

Важно правильно оценить объективно сложившуюся в настоящее время ситуацию и постараться найти собственные ниши на мировом рынке высшего юридического образования. Это один из ключевых вызовов. Если закрыть на него глаза, то российская высшая юридическая школа станет провинциальной, не представляющей никакого интереса для международной юридической общественности.

Такая позиция четко прослеживается в основополагающих нормативных документах последнего времени. Указ Президента РФ от 28.12.2013 № 967 «О мерах по укреплению кадрового потенциала Российской Федерации» очень напоминает распоряжения Петра I о направлении детей

бояр на обучение в Англию и Голландию. Предусматривая финансовые дотации российским гражданам для обучения за границей, этот документ фактически признает несостоятельность отечественной системы образования. Причем это касается в первую очередь гуманитарного и, в частности, юридического образования, поскольку управленческие кадры традиционно готовятся в юридических вузах. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (далее — Указ № 599) и последовавшее за ним Распоряжение Правительства РФ от 29.10.2012 № 2006-р «Об утверждении Плана мероприятий по развитию ведущих университетов, предусматривающих повышение их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров» (далее — Распоряжение № 2006-р) вообще ориентируют развитие российской высшей школы на западные стандарты, подразумевая в том числе дополнительное финансирование для подобной «перестройки».

Данная проблема в равной мере касается и науки. Российских ученых-правоведов, известных за рубежом, очень мало. Единицы публикуются в иностранной академической периодике, выступают с докладами. Следствие этого — нулевые индексы цитирования в международных рейтинговых агентствах. Это не говорит о низком качестве российских исследований, но свидетельствует об их закрытости. Отдельные отечественные разработки нередко выполнены на оригинальной методологической основе, их теоретический уровень не ниже исследований в ведущих зарубежных юридических центрах. Проблема не в качестве, а в изолированности. Практически все дореволюционные ученые, классики российской юриспруденции, свободно владели несколькими иностранными языками, публиковались не только в России, но и в Европе, там их работы читали, по ним учились студенты. Если бы тогда применялись индексы *Scopus* и *Web of Science*, то рейтинги наших соотечественников были бы не хуже многих европейских классиков. И самое главное: наши юристы не страдали отсутствием патриотизма и не переставали меньше любить родину оттого, что публиковались за рубежом. Наоборот, своими работами они способствовали ее прославлению.

Необходимо принимать во внимание, что конфигурация международной юридической академической периодики давно сформировалась. Система достаточно эффективно работает, и менять правила игры для новых игроков никто не собирается. Отечественная юридическая периодика в международных рейтингах цитирования не котируется вообще. В настоящий момент не существует ни одного российского журнала по юриспруденции, который признавали бы *Scopus* или *Web of Science*. Можно по-разному относиться к идее рейтингования, но она официально признана российским государством, поэтому именно в этом направлении должна двигаться российская высшая школа в соответствии с упомянутыми выше Указом № 599 и Распоряжением № 2006-р (п. 12).

В настоящий момент российская академическая юридическая периодика представлена тремя типами журналов. Первый тип – университетские журналы. Они издаются как при финансовой, так и редакционной поддержке конкретного высшего учебного заведения. В этом нет ничего плохого, но минус заключается в субъективности и предвзятости редакционной политики, фактической закрытости такого журнала для представителей других правовых школ. Обычно такие журналы именуются как «вестник определенного университета. Серия «Право»», но не всегда. Второй тип журналов – специализированные журналы по конкретным отраслям права. Они издаются, в основном, при поддержке определенных корпоративных групп. Третий тип – общеправовые журналы. Их очень мало. Примерами являются журнал «Закон», «Черные дыры российского законодательства» и пр.

Российская юридическая академическая периодика современного периода имеет несколько проблем. Во-первых, она имеет хаотичный характер. Наиболее качественные журналы издаются при поддержке конкретных университетов и фактически закрыты для представителей других юридических вузов. Аудитория отраслевых журналов ограничена изначально только специалистами в конкретной отрасли права. Общеправовых журналов очень мало, а качественных – единицы.

Вторая проблема заключается в тематике исследований, которая преимущественно касается только национального

права и лишь изредко затрагивает другие правовые системы. Юриспруденция, в отличие от многих других наук, имеет национальность, законодательство каждого государства в той или иной степени самобытно и не имеет аналогов. Тем не менее современные интеграционные процессы сближают различные правовые системы. Такие тенденции требуют и изменения подхода к научным правовым исследованиям. Необходимо не только изучать российское право, но и увеличивать долю наднациональных разработок, усиливать активность в международных исследовательских проектах. Научные исследования помимо регионального должны иметь универсальный характер, чтобы быть актуальными не только в России, но и на международном уровне.

Третья проблема заключается в низкой редакционной политике и этике. Очень мало журналов, которые придерживались бы предварительного письменного рецензирования публикуемых статей сторонними специалистами. «Слепого рецензирования» нет вообще, за редким исключением. Многие журналы принимают публикации за плату. Такой подход приводит к низкому качеству публикуемых работ. Нередко страдает качество не только по содержанию, но и по оформлению статей. Журналы не придерживаются единого стиля оформления.

Четвертая проблема — низкое применение современных издательских стандартов. Большинство журналов не выходят за рамки стандартов 80-х годов прошлого века. Единицы, кто использует DOI, международные стандарты цитирования, транслитерации и пр. Лишь немногие журналы имеют современные сайты, позволяющие использовать электронные версии публикаций. Например, поиск по ключевым словам, авторам практически отсутствует.

Пятая проблема заключается в низкой доступности российских журналов в электронном виде. Ключевые международные агрегаторы юридической периодики не содержат российских журналов по праву вообще. Хотя значение подобных систем в современной юридической исследовательской работе сложно переоценить. В современный период такие системы являются основой любого исследовательского проекта, и лишь в редких случаях возникает необходимость использования традиционных библиотек. Российская пери-

одика не учитывает таких изменений. Журналы доступны в основном только по прямой подписке и лишь очень редко в электронном виде.

Шестая и главная проблема заключается в том, что современная юридическая академическая периодика не решает проблемы с закрытостью российской науки. Российские журналы недоступны зарубежной аудитории по разным причинам. Во-первых, отсутствуют каналы распространения. А в связи с перечисленными выше проблемами такие каналы в ближайшее время не появятся, поскольку у зарубежной аудитории отсутствует потребность в подобной периодике. То есть даже если появится предложение, спроса нет. Во-вторых, язык исследования. Как уже было указано, в условиях глобализации профессиональные юристы общаются, к сожалению, не на русском языке, а на английском. Никто русский язык специально изучать не станет для исследования российской юриспруденции. Поэтому вся русскоязычная периодика изначально рассчитана только на русскоязычную аудиторию России и стран СНГ.

Таким образом, вышеуказанные проблемы свидетельствуют о том, что современная отечественная юридическая академическая периодика, в основном, не соответствует международным издательским стандартам, а главное, не решает основной проблемы – закрытости и замкнутости российской науки.

Решение данных проблем единовременно невозможно, требуется значительная работа по обновлению практически всех сфер российской юридической издательской области, включая организационную, финансовую, кадровую и т.д. Но первым шагом должно стать создание качественного журнала, учитывающего и исключаящего все вышеуказанные проблемы на начальном этапе, еще в период создания и становления.

В настоящее время отечественный рынок периодических изданий по праву, при всём его разнообразии, ограничен изданиями на русском языке. Вместе с тем, развитие российской правовой системы и юридической науки в условиях глобализации требует развития полноценного научного диалога между российскими учёными и их зарубежными коллегами, узнаваемости российских научных исследова-

ний по праву и их авторов в мировом научном пространстве. Это невозможно без использования английского языка, являющегося сегодня *lingua franca* юриспруденции и мировой науки в целом. Практика стран, добившихся успехов в развитии правовой науки показывает, что использование английского языка и издание специализированной литературы на данном языке позволяют решать задачу мировой интеграции.

Важно создание общенационального юридического журнала на английском языке, который мог бы давать представление о состоянии и развитии юриспруденции в России. Его задачей, по сути, является открытие миру российского права, его особенностей, преимуществ и недостатков. Подобные журналы существуют во многих государствах: *German Law Journal*, *Israel Law Journal*, *Hong Kong Law Journal*, *China Law Review* и пр. Такой журнал может быть эффективным только на межуниверситетской площадке, объединяющей интересы всех юридических вузов по продвижению российского права на международной арене. Подобный проект *Russian Law Journal* был запущен летом 2013 года и объединил в редколлегии единомышленников из ведущих юридических центров России: МГУ, МГЮА, СПбГУ, НИУ ВШЭ и др.²

Russian Law Journal является одним из первых российских академических журналов по праву на английском языке. Журнал не отождествляется с каким-либо одним высшем учебным заведением, а является межуниверситетским проектом, представляет собой общероссийскую межуниверситетскую площадку, направленную на продвижение отечественных научных юридических исследований за рубежом. В ноябре 2013 года состоялась презентация журнала в РИА-Новости в форме круглого стола «*Russian Law Journal: открывая миру российское право*»³, где состоялось подписание рамочного соглашения о сотрудничестве между журналом и 12 ведущими юридическими вузами России. В дальнейшем в «группу поддержки» журнала вош-

² См.: <http://russianlawjournal.org/editorial-board>.

³ Подробнее см.: www.pressria.ru/pressclub/20131113/948577545.html.

ли также и другие российские и зарубежные вузы. В настоящее время Russian Law Journal является единственным российским юридическим журналом, индексируемым во многих международных исследовательских базах. Например, в HeinOnline (www.heinonline.org), имеющей доступ в 1700 библиотеках, 40000 подписчиков в 175 странах мира, а также в DOAJ (Directory of Open Access Journals), EBSCO Legal Collection, WorldCat, EastView, Ulrich. Журнал периодически выступает организатором и партнером значимых международных и российских юридических форумов и конференций.

Журнал Russian Law Journal изначально задуман и реализуется как качественный современный академический юридический журнал, учитывающий и исключаящий все указанные проблемы российской периодики. Его цель заключается в продвижении российского права, научных теорий и разработок за рубежом, повышении «узнаваемости» отечественных учёных и практиков и в целом престижа российских высших учебных заведений. Журнал создает полноценную экспертную площадку для равноправной дискуссии российских юристов с зарубежными коллегами, анализа процессов, происходящих в праве.

Д.В. Петросяну, А.Г. Чаплыгин, А.С. Светцова

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВУЗА¹

В современном быстроменяющемся мире при большом числе и разнообразии вузов (в том числе и возможности молодым соотечественникам учиться за пределами РФ), способных предоставить свои услуги не только абитуриентам, аспирантам, докторантам, людям, считающим необходимым учиться и совершенствоваться на протяжении всей своей жизни, но и корпорациям, лабораториям, научно-исследовательским организациям. Конкуренция на рынке велика и все прибыльные ниши уже заняты, задача вуза предоставить максимально возможный объем информации о себе, своих возможностях, успехах, креативных и уникальных проектах, сильном подборе профессорско-преподавательского состава и т.п., обеспечить устойчивые коллаборационные связи с другими вузами и НИИ. В ряде случаев, когда это вуз с историей и именем (известным брендом)², основной блок коммуникационных задач казалось бы уже решен, есть устойчивый поток абитуриентов, налажены связи в научно-образовательном сообществе и т.п., и тем не менее, это мнение в корне ошибочно, нельзя остановиться и почитать на лаврах своей известности. Новые технологии обучения, сетевые и удаленные технологии передачи знаний, ставят и новые задачи, а главное не позволяют застыть на месте.

¹ Авторы: Даниэл Викторович Петросяну, к.э.н., доцент Финансового университета при Правительстве РФ; Алексей Гаврилович Чаплыгин, руководитель исследовательской группы «Национальный рейтинг университетов» Информационное агентство Интерфакс; Анастасия Сергеевна Светцова, эксперт исследовательской группы «Национальный рейтинг университетов» Информационное агентство Интерфакс.

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по Государственному заданию Финансового университета 2015 года.

² Грошев И.В, Юрьев В.М. Вуз как объект брендинга // Высшее образование в России. 2010. № 1, стр. 23–29; Ефимова И.Н. Социологический анализ рынка образовательных услуг с целью выявления мотивации абитуриентов 2011 года при выборе вуза // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012, № 4–1, стр. 19–25 и др.

Научно-педагогические работники (НПР) вузов в ходе интервьюирования³ называют основные коммуникационные инструменты вуза в такой последовательности (ранжированы по степени важности).

- сайт;
- социальные медиа (сети);
- реклама в самом широком смысле понимания;
- научные журналы;
- научные конференции (международные и РФ);
- выставки – научные и отраслевые, международные и РФ;
- базы знаний и данных, содержащие интеллектуальную продукцию Университета (международные и РФ);
- научно-популярная литература, в том числе периодическая и сетевая;
- общественно-политическая литература, в том числе периодическая и сетевая.

Изучение в течение нескольких последних лет нашей группой сложившихся коммуникаций российских университетов указывает на малоприятный факт: несмотря на запущенные органами госуправления процессы развития научных исследований в ведущих вузах страны, уровень развития академических коммуникаций университетов остается довольно низким.

Коммуникации Университета подразделяются на внутренние и внешние. Внутренние коммуникации носят во многом несистемный характер, для развития внешних коммуникаций требуется организация и упорядочение внутренних. Изучение содержания студенческих обсуждений в социальных медиа показывают во многом критическое отношение к уровню организации внутренних коммуникаций, что далее косвенно переносится и на оценку уровня управления Университетом. Оптимально организованные внутренние коммуникации позволяют мобилизовать коллектив, причем слово «мобилизация» должно восприниматься совершенно в ином, современном смысле, близком к смыслам слов «мотивация», «активизация» и т.п. Сайт является

³ В рамках деятельности Отдела образовательного рейтинга МИГ Интерфакс.

главным коммуникационным инструментом как внешних, так и внутренних коммуникаций.

Следует отметить, что называя одним из важнейших коммуникационных инструментов вуза социальные сети, респонденты не указывают академические социальные сети, ориентированные как раз на выстраивание академических коммуникаций. Определяя основные целевые аудитории в коммуникациях вуза, НПП вуза продолжают ориентироваться главным образом на домохозяйства, упоминая академическое сообщество в качестве целевой аудитории ближе к концу списка:

- абитуриенты и их родители (домохозяйства) РФ;
- крупный профильный бизнес РФ;
- крупный профильный международный бизнес;
- абитуриенты и их родители стран СНГ, дальнего зарубежья;
- инновационный бизнес;
- студенты Университета и других вузов РФ;
- отрасль R&D;
- органы государственного управления;
- академическое сообщество;
- студенты зарубежных вузов;
- малый и средний бизнес.

В качестве начального (базового) списка возможных критериев для определения интенсивности и успешности продвижения информации о вузе в информационно-коммуникационном пространстве следующие критерии видятся наиболее доступными для сбора и наиболее информативными⁴.

1. Отображение сайта вуза на страницах поисковых систем при наборе ключевых слов идентифицирующих вуз в информационно-коммуникационном пространстве.
2. Число уникальных посетителей официального портала за определенный период времени (в день, неделю, месяц и т.п.).

⁴ Пилотные исследования и замеры такой критериальной подборки нашей группой уже проводилось, но требуется дальнейшая «обкатка» и открытие диалога в научно-образовательном сообществе, с целью унификации и общей признаваемости применяемых критериев.

3. Частота обновления новостной ленты на главной странице и значимых страницах сайта (Программа развития, Абитуриентам, Студенты и аспиранты, Наука и инновации и т.п.).
4. Объем и качество материалов на сайте, ориентированных на широкую аудиторию (школьники, родители, студенты других вузов, журналисты) и формирующих интерес к сфере науки и инноваций и учебе в университете (научно-популярные статьи, видеоролики, фотографии, интересные лекции и т.д.).
5. Оценка присутствия в основных социальных медиа (VK, Twitter, Livejournal, «Одноклассники», Facebook, GooglePlus, LinkedIn): число групп, подписчиков, авторов, число ссылок на официальный портал, соотношение позитивных, нейтральных и негативных сообщений.
6. Присутствие университета в российском и мировом медийном пространстве: число публикаций и сюжетов в федеральных, региональных и зарубежных СМИ в течение текущего год; соотношение позитивных, нейтральных и негативных сообщений.
7. Позиции в общепризнанных международных рейтингах вузов Webometrics, ARWU, THE, U-Multirank, QSWUR.
8. Динамика изменения медиа-активности вуза как брендированного объекта, ректора и представителей (экспертов) Университета.
9. Доля посетителей сайта (портала), входящих с мобильных устройств.
10. Доля зарубежных посетителей сайта, с распределением доли по отдельным страницам сайта.
11. Число вузовских (в том числе Университетских) веб-приложений для мобильных устройств.

В ходе экспертных консультаций с представителями научно-образовательного сообщества и проводимой вузами информационно-коммуникационной политики (ИКП), можно сделать предположение (выдвинуть гипотезу), что ведущие университеты России продолжают идентифицировать себя в первую очередь в качестве учебной организации, отводя научно-исследовательской деятельности во многом

фоновую роль. Кроме того, ведущие университеты страны продолжают коммуницировать с аудиториями в основном на ограниченных территориях – своего и соседнего регионов (крупных городов).

В рамках проведенного МИГ Интерфакс «Национальный рейтинг университетов»⁵ исследования, ставилась задача зафиксировать общепринятые в научно-образовательном сообществе на сегодняшний день экспертные мнения, может быть в какой-то степени и стереотипы, являющиеся своего рода фантомными ощущениями и излишне преувеличенными «давлениями» на них серьезных отечественных брендов вузов. Тем не менее, именно это мнение экспертов научного и образовательного сообществ на сегодняшний день и определяет общепризнанное представление о достижениях вузов в различных сферах и аспектах деятельности, ставших критериями в настоящем исследовании. Ряд мнений и стереотипов можно пересматривать и опротестовывать за счет количественных характеристик, в частности, например, за счет модных сегодня наукометрических исследований. «Наукометрические показатели научных и образовательных учреждений в нашей стране последнее время привлекают все больше внимания. Результативность ученого по данным Web of Science, Scopus и отечественного российского индекса научного цитирования (РИНЦ) воспринимают словно как панацею от субъективизма оценок труда ученых (в первую очередь гуманитариев). Беда в том, что наукометрия несет в себе только количественные показатели эффективности работы ученого, коллектива ученых, целого института, или даже государства в целом, но неспособна оценить научную ценность изложенных в трудах результатов исследований. Чем выше выборка, тем больше доверия к репрезентативности этих данных. На сегодняшний день в отечественной научной среде просто обостряется гонка за увеличением своего Индекса Хирша. Более того, руководство вузов и институтов директивно поручают своим сотрудникам де-

⁵ Авторы настоящего доклада являются инициаторами и исполнителями данного проекта, осуществленного по заказу и при поддержке Управления стратегического развития и маркетинга Уральского федерального университета.

лать ссылки на публикации сотрудников, которые выбраны “к раскрутке”. Методом “перекрестного опыления”, когда ученые договариваются, кто на кого будет ссылаться в своих очередных статьях, можно полностью размыть и свести к нулю попытку выяснить вопрос, так какой же научный или образовательный коллектив эффективнее»⁶.

Однако и наукометрия, и различные попытки рейтинговать вузы (даже раскрученные и известные зарубежные и отечественные разработки), несут на себе оттенок субъективности, хотя бы в силу взятых тех или иных критериев за основу оценки (а не других), как правило, недостаточно обоснованных весовых мультипликаторов и т.п.

Опрос экспертов проводился нами в удаленном on-line режиме в период с 18 по 23 ноября 2014 года. Выборочный массив составили 397 представителей научного академического сообщества и 457 представителей вузовского сообщества – всего 854 эксперта, проживающих и работающих в различных федеральных округах РФ (см. табл. 1).

В ходе опроса представителям вузовского сообщества задавались восемь, а представителям научного сообщества – шесть вопросов, нацеленных на выявление лучших, передовых российских вузов по ряду критериев. Для получения информации о спонтанной известности вузов применялись исключительно открытые вопросы: опрашиваемый должен самостоятельно, спонтанно, без каких-либо подсказок называть несколько российских вузов, которые он считает передовыми по определенным характеристикам. В вопросах этого блока экспертов просили назвать от 3 до 10 наиболее передовых российских вузов, осуществляя их оценку по определенным критериям. Совокупности критериев, по которым оценивали вузы представители вузовского и научного сообщества различались. Сами критерии (сокращенные версии) перечислены в соответствующем столбце в таблицах 3 и 4.

Всего в исследовании фигурировало девять критериев: эксперты из вузовского сообщества вели оценку по восьми,

⁶ Петросянц Д.В., Светцова А.С. Актуальные проблемы современного российского высшего образования. // Региональные проблемы преобразования экономики. — Махачкала. 2014, № 4, стр. 23–31.

Таблица 1

Распределение участников опроса по федеральным округам РФ

| Федеральный округ | Научное сообщество, человек | Вузовское сообщество, человек | Всего по федеральному округу, человек | Доля в общем массиве, % |
|--|-----------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| Уральский федеральный округ | 29 | 56 | 85 | 10,0 |
| Приволжский федеральный округ | 55 | 114 | 169 | 19,8 |
| Центральный федеральный округ | 150 | 109 | 259 | 30,3 |
| Сибирский федеральный округ, Дальневосточный федеральный округ | 94 | 75 | 169 | 19,8 |
| Северо-Западный федеральный округ | 51 | 38 | 89 | 10,4 |
| Южный федеральный округ | 9 | 39 | 48 | 5,6 |
| Северо-Кавказский федеральный округ | 9 | 26 | 35 | 4,1 |
| Итого | 397 | 457 | 854 | 100 |

а представители научного сообщества – по шести критериям. Участников опроса по каждому из критериев просили назвать от трех до десяти российских вузов. Отметим, что оценка учебных заведений не по всем оцениваемым характеристикам давалась опрашиваемым одинаково легко. Иногда экспертами (особенно представителями научного сообщества) назывались не только вузы, но и научно-исследовательские организации, ведущие подготовку аспирантов.

С наибольшей легкостью эксперты отвечали на вопросы, касающиеся общей оценки уровня научно-исследовательской активности вузов и оценки популярности научных публикаций. По некоторым критериям оценка вузов экспертам далась с большим трудом: один эксперт в среднем называл менее трех требуемых вузов. Для научного сообщества такими критериями оказались «оценка международной интеграции вузов» (каждый эксперт называл в среднем 2,2 вуза, тогда как требовалось минимум 3) и «оценка уровня коммерциализации разработок вузов» (называлось примерно по 2,1 вуза)⁷. Для представителей вузовского сообщества самыми сложными оказались критерии «оценка ресурсного обеспечения образовательного процесса» (в среднем называлось 1,4 вуза), «оценка уровня преподавания в вузах» (2,1 вуза), «общая оценка качества образования в вузах» (2,4 вуза) (см. табл. 2).

Наблюдавшаяся в ответах экспертах различная интенсивность ответов при оценке вузов по различным критериям (выражается в существенной разнице среднего числа вузов, называемого одним экспертом при оценке вузов по разным критериям) привела к определенным трудностям в изучении известности вузов по разным критериям: при подсчете степени известности вуза, выявляемой путем определения доли экспертов, назвавших данный вуз лучшим по определенному критерию, оцениваемый вуз выглядит лучше по тем критериям, по которым эксперты называют большее среднее число вузов. Более приемлемым нами признан второй способ вычисления известности вуза, когда он определяется путем вычисления доли упоминаний конкрет-

⁷ Орлова Т.М. Интернационализация высшего образования на основе международного сотрудничества // Проблемы теории и практики управления. 2014, № 5, стр. 44–50.

Таблица 2
Количественные характеристики оценок экспертами вузов по применяемым критериям

| Критерий | Вузовское сообщество | | Научное сообщество | |
|--|--|---|--|---|
| | Всего упомянутый всех вузов по критерию, ед. | Среднее число голосов от одного эксперта, ед./эксперт | Всего упомянутый всех вузов по критерию, ед. | Среднее число голосов от одного эксперта, ед./эксперт |
| Общая оценка уровня научно-исследовательской активности вузов | 2657 | 5,8 | 2315 | 5,8 |
| Оценка популярности научных публикаций | 2068 | 4,5 | 1824 | 4,6 |
| Оценка коммерциализации разработок вузов | 1281 | 2,8 | 837 | 2,1 |
| Оценка вовлеченности вуза в научные исследования по заказу сторонних организаций (НИОКР) | 1632 | 3,6 | 1335 | 3,4 |
| Оценка инфраструктуры для научных исследований | – | – | 1304 | 3,3 |
| Общая оценка качества образования в вузах | 1110 | 2,4 | – | – |
| Оценка ресурсного обеспечения образовательного процесса (материально-техническая база (МТБ) образовательного процесса) | 647 | 1,4 | – | – |
| Оценка уровня преподавания в вузах | 942 | 2,1 | – | – |
| Оценка международной интеграции вузов | 1288 | 2,8 | 884 | 2,2 |

Таблица 3

Уровень известности ведущих российских вузов в вузовском сообществе (доля упоминаний вуза в общем числе упоминаний всех вузов по критерию – наиболее упоминаемые в опросе)

| Вуз | Уровень известности вуза - доля упоминаний вуза в общем числе упоминаний по критерию (вузовское сообщество), % | | | | | | | |
|--|--|---------------------------------|---|-----------------------------------|--------------------------|----------------------|----------------------|---|
| | Уровень научно-исследовательской активности вузов | Популярность научных публикаций | Вовлеченности вуза в научные исследования по заказу сторонних организаций | Коммерциализации разработок вузов | Международная интеграция | Качество образования | Уровень преподавания | Ресурсное обеспечение образовательного процесса |
| МГУ им. М.В. Ломоносова | 9,8 | 11,1 | 14,5 | 11,7 | 19,0 | 16,1 | 15,0 | 19,2 |
| СПбГУ | 6,8 | 7,1 | 8,0 | 6,4 | 12,0 | 10,2 | 10,2 | 11,6 |
| НИУ Высшая школа экономики | 2,5 | 3,2 | 5,2 | 5,2 | 6,2 | 3,9 | 4,0 | 6,5 |
| Новосибирский НИУ | 4,0 | 3,0 | 3,4 | 3,5 | 3,5 | 4,0 | 3,7 | 2,6 |
| МГТУ им. Н.Э.Баумана | 2,5 | 1,9 | 3,2 | 3,6 | 2,7 | 2,2 | 2,3 | 2,0 |
| Национальный исследовательский Томский государственный университет | 3,3 | 2,3 | 3,1 | 4,4 | 2,7 | 3,2 | 2,3 | 2,6 |
| Казанский (Приволжский) федеральный университет | 2,7 | 2,1 | 2,8 | 3,0 | 2,0 | 1,8 | 1,8 | 3,7 |

Окончание табл. 3

| Вуз | Уровень известности вуза - доля упоминаемый вуза в общем числе упоминаний по критерию (вузовское сообщество), % | | | | | | | |
|---|---|---------------------------------|---|-----------------------------------|--------------------------|----------------------|----------------------|---|
| | Уровень научно-исследовательской активности вузов | Популярность научных публикаций | Вовлеченности вуза в научные исследования по заказу сторонних организаций | Коммерциализация разработок вузов | Международная интеграция | Качество образования | Уровень преподавания | Ресурсное обеспечение образовательного процесса |
| Московский национальный исследовательский физико-технический институт | 1,7 | 1,1 | 1,7 | 1,6 | 2,0 | 2,4 | 2,2 | 1,5 |
| Национальный исследовательский Томский политехнический университет | 1,7 | 1,5 | 2,1 | 3,0 | 1,9 | 1,4 | 1,3 | 1,4 |
| Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина | 2,6 | 2,4 | 1,8 | 2,3 | 1,9 | 1,4 | 1,7 | 2,0 |
| Финансовый университет при Правительстве РФ | 0,8 | 1,0 | 1,5 | 1,3 | 0,6 | 1,0 | 1,2 | 1,7 |
| Южный федеральный университет | 1,8 | 1,9 | 1,5 | 1,2 | 1,1 | 1,1 | 1,3 | 1,5 |
| Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» | 1,1 | 0,7 | 1,3 | 1,3 | 0,9 | 0,8 | 1,2 | 1,7 |

Таблица 4

Уровень известности ведущих российских вузов в научном сообществе (доля упоминаний вуза в общем числе упоминаний всех вузов по критерию — наиболее упоминаемые в опросе)

| вуз | Уровень известности вуза - доля упоминаний вуза в общем числе упоминаний по критерию (научное сообщество), % | | | | | |
|--|--|---------------------------------|---|---|-----------------------------------|---------------------------|
| | Уровень исследовательской активности вузов | Популярность научных публикаций | Вовлеченность ВУЗа в научные исследования по заказу сторонних организаций | Инфраструктуры для научных исследований | Коммерциализация разработок вузов | Международная ин-теракция |
| МГУ им. М.В. Ломоносова | 13,5 | 15,8 | 16,9 | 19 | 17 | 25 |
| Новосибирский национальный исследовательский государственный университет | 7,3 | 6,3 | 6,8 | 7,6 | 7,3 | 8,8 |
| СПбГУ | 8,3 | 8,1 | 6,7 | 9,1 | 5,9 | 13,2 |
| Московский национальный исследовательский физико-технический институт | 4,9 | 4,2 | 4,9 | 5 | 5,3 | 7,4 |
| Национальный исследовательский Томский государственный университет | 3,8 | 3,4 | 3,6 | 3,5 | 5,3 | 2,1 |
| Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана | 2,8 | 1,8 | 3,2 | 3,2 | 4,2 | 3,2 |

Продолжение табл. 4

| вуз | Уровень известности вуза - доля упоминаний вуза в общем числе упоминаний по критерию (научное сообщество), % | | | | | |
|--|--|---------------------------------|---|---|-----------------------------------|--------------------------|
| | Уровень исследовательской активности вузов | Популярность научных публикаций | Вовлеченность ВУЗа в научные исследования по заказу сторонних организаций | Инфраструктуры для научных исследований | Коммерциализация разработок вузов | Международная ин-терация |
| Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» | 2,7 | 2,4 | 3,4 | 3,5 | 3,3 | 2,5 |
| Казанский (Приволжский) федеральный университет | 2,5 | 2,7 | 2,2 | 3 | 2,4 | 2,7 |
| Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского - национальный исследовательский университет | 3,1 | 3,1 | 2,4 | 2,3 | 2 | 1,9 |
| Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» | 1 | 1,2 | 1,8 | 1,5 | 2 | 2,1 |
| Национальный исследовательский Томский политехнический университет | 2 | 1,8 | 2,9 | 2,2 | 1,4 | 1,1 |

Окончание табл. 4

| вуз | Уровень известности вуза - доля упоминаний вуза в общем числе упоминаний по критерию (научное сообщество), % | | | | | |
|---|--|---------------------------------|---|---|-----------------------------------|--------------------------|
| | Уровень исследовательской активности вузов | Популярность научных публикаций | Вовлеченность ВУЗа в научные исследования по заказу сторонних организаций | Инфраструктуры для научных исследований | Коммерциализация разработок вузов | Международная инициатива |
| Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина | 2,4 | 2,4 | 1,9 | 2,5 | 1,9 | 1,4 |
| Национальный исследовательский технологический университет МИСиС | 1 | 1 | 1,8 | 1,2 | 1,2 | 0,9 |
| Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,8 | 1,2 | 0,6 |

ного вуза в общем числе упоминаний всех вузов, способный дать более сопоставимые результаты его известности.

В нижеследующих таблицах 3 и 4 нами представлены результаты исследования спонтанной известности вузов РФ по применяемым критериям, полученные в результате проведенного опроса.

Его основные результаты не могут считаться неожиданными: наибольшую «брендовую» известность имеют вузы — лидеры российского образования. Во главе списков по каждому из критериев МГУ им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургского государственного университета (сокращенно СПбГУ), а также большинство федеральных и ряд национальных исследовательских университетов.

Прошло более полутора лет с объявления конкурса на предоставление государственной поддержки ведущим университетам РФ в целях повышения их конкурентоспособности. Хотя до момента завершения программы 5–100 пройдет еще немало времени, сейчас можно говорить о некоторых начальных, промежуточных итогах. Каждым вузом – участником программы 5–100 была разработана дорожная карта, цель которой заключается в формировании и закреплении четкого плана мероприятий, направленных на повышение глобальной конкурентоспособности каждого отдельного университета, определение целевых показателей в соответствии с Постановлением Правительства России от 16 марта 2013 года № 211. Для понимания своего текущего реального положения в рамках глобальных рейтингов каждым университетом были проанализированы разрывы между текущим и целевым значением каждого индикатора, проведен анализ своих сильных и слабых сторон. Улучшились позиции большинства вузов стремящихся достичь заветных показателей в рейтинге Webometrics, активизировалась работа вузов с представителями QS в СНГ и т.п.

ИКП вуза является важной составляющей его устойчивого развития, создания весомых предпосылок для обеспечения и поддержания конкурентоспособности⁸. Деятельность

⁸ Цветков В.А., Зоидов К.Х., Омарова З.К. Совершенствование механизмов регулирования пространственного развития как важнейший вектор нового качества экономического роста территории // Региональные проблемы преобразования экономики. 2012, № 4, стр. 11–25.

эта для администраций вузов новая, непривычная, а одной из «особенностей институтов является медлительность их изменения. Даже существует мнение, что они вообще неизменны, во всяком случае относительно масштабов человеческой жизни...»⁹. Надеемся, что необходимость успешно себя позиционировать в вузовском, научно-образовательном и т.п. сообществе, в медийно-информационном пространстве, заставит наши ведущие университеты учиться этому у передовых зарубежных вузов, перенимая лучшие успешные практики.

В настоящей статье нами представлены лишь контуры проводимых комплексных исследований и различных системных замеров интенсивности и успешности участия российских вузов в медийном пространстве. Системный анализ ИКП вузов планируется продолжить и углубить. К ряду показателей эффективности ИКП вуза следует также отнести узнаваемость научно-исследовательского почерка научных школ и уникальных лабораторий, представленность на рынке on-line курсов и дистанционного образования, успешность использования лабораторной базы, в том числе предоставлении высокотехнологичных комплексов в аренду и совместное их использование научно-производственными объединениями.

⁹ Цветков В.А. Модернизация национальной экономики: теоретико-практический подход // Инновации. 2012, № 3, стр. 16–24.

ГРАНИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Издатель: Центр социологических исследований
127106, г. Москва, ул. Гостиничная, дом 9
Email: info@ru-research.ru
Тел. (495) 482-18-38

Литературный редактор *К.А. Щадилова*
Корректор *Г.В. Никифорова*
Перевод на английский *В.М. Цивцивадзе*
Технический редактор,
компьютерная верстка и дизайн обложки
Е.В. Чичилов

Подписано в печать 20.11.2015. Формат 60×90 1/16. Печать офсетная.
Бумага офсетная № 1. Печ. л. 40,25.
Тираж 500 экз. (Первый завод — 1–300 экз.).
Заказ

Отпечатано в «Академиздатцентр» «Наука» РАН
ОП «Производственно-издательский комбинат «ВИНИТИ»-«Наука»,
140014, Московская область, г. Люберцы,
Октябрьский проспект, дом 403.
Тел./факс 554-21-86, 5544-25-97, 974-69-76

Для заметок
