

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

З. В. ЛУКАШЕНЯ

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
РОССИЙСКОГО
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Монография

**Рекомендовано к печати
редакционно-издательским советом университета**

**Барановичи
РИО БарГУ
2014**

УДК 378(035.3)
ББК 74.58(3)
Л84

А т в о р

З. В. Лукашени

Р е ц е н з е н т ы:

А. П. Сманцер, доктор педагогических наук, профессор
Белорусского государственного университета (Минск);
В. Д. Янченко, доктор педагогических наук, доцент Федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения
профессионального образования «Московский педагогический
государственный университет» (Москва)

Лукашени, З. В.

Л84

**Тенденции развития российского высшего образования:
функциональный аспект [Текст] : моногр. / З. В. Лукашени. —**
Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 403, [4] с. — 110 экз. —
ISBN 978-985-498-578-7.

Рассматриваются тенденции функционирования российской системы высшего образования: от момента возникновения условий для развития учреждений высшей школы на территории России до настоящего времени. Имеющие место в Российской Федерации тенденции интернационализации и глобализации современного высшего образования актуализируют его функции по воспитанию людей в духе мира, демократии и гуманизма, уважения прав человека, культурных ценностей и традиций других народов, сохранения окружающей среды. Анализ основных этапов функционирования российского высшего образования представлен в монографии в контексте их исторического развития.

Данное издание рекомендуется студентам и преподавателям учреждений высшего образования, учителям, аспирантам.

**УДК 378(035.3)
ББК 74.58(3)**

О Лукашени З. В., 2014
О БарГУ, 2014

ISBN 978-985-498-578-7

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	5
<i>Введение</i>	7
Г л а в а 1 Предпосылки возникновения и развитие высшего образования в Российской империи	11
1.1 Зарождение и становление высшей школы в России	11
1.2 Генезис российского университетского образования	25
1.3 Особенности функционирования российских университетов в первой половине XIX в.	38
1.4 Развитие российского университетского образования в условиях реформ второй половины XIX в.	57
1.5 Функционирование российских университетов в рамках Устава 1884 г.	72
1.6 Условия функционирования высшего российского образования в XIX в.	83
1.7 Реформирование высшего образования в дореволюционной России XX в.	110
Выводы по главе 1	139
Г л а в а 2 Советский период функционирования системы высшего российского образования	144
2.1 Реформирование высшего образования России в начале XX в.	144
2.2 Возрождение университетского образования в СССР	180
2.3 Послевоенный период функционирования системы высшего образования в России	195
2.4 Тенденции реформирования российской высшей школы в «перестроечный» период (середина 1980-х — начало 1990-х гг.)	226
Выводы по главе 2	263

Глава 3 Основные характеристики функционирования системы высшего образования в Российской Федерации	266
3.1 Становление системы высшего образования в Российской Федерации в конце XX столетия ...	266
3.2 Особенности функционирования университетского образования конца XX в.	298
3.3 Функции российской высшей школы начала XXI в.	319
3.4 Характеристики российской системы высшего образования на современном этапе	346
Выводы по главе 3	366
Заключение	371
Списки использованных источников	390

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предпосылками осуществления исследования в рамках заявленной тематики по анализу тенденций функционирования российского высшего образования явились научные изыскания автора в аспекте реализации консалтинговой функции современного образовательного учреждения.

Эволюции российского высшего образования свойственна регулярно практиковавшаяся государством смена двух моделей управления: авторитарной и автономной. Авторитарность, наиболее адекватная самодержавному правлению, воплощалась в формализации бюрократически ориентированного обучения. Автономия, оптимально реализующая цели научно-образовательного сообщества, способствовала введению в высшую школу республиканского устройства.

Мы посчитали целесообразным рассматривать анализ основных этапов функционирования российской системы высшего образования в соответствии с основными историческими этапами развития государства. Становление российской высшей школы происходило в иных условиях, нежели западноевропейской. Развитие первой прошло через исторические этапы становления страны, основными вехами которого являются: 1) период реформ Петра I и развитие высшей школы в царской России до Октябрьской революции 1917 г.; 2) функционирование системы высшего образования в советский период; 3) система высшего образования в Российской Федерации.

Каждому из этих этапов соответствовала определённая государственная политика в области функционирования российской высшей школы, что отражалось в количественных и качественных показателях, в её организационной, отраслевой и пространственной структуре. В результате изучения исторического пути развития российских вузов мы попытались констатировать некоторые конкретные факты, свидетельствующие об их модернизации в разные временные отрезки, в том числе вхождение в рыночную экономику.

Основные моменты содержательной части монографии «Тенденции развития высшего образования в России: функциональный аспект» неоднократно обсуждались в рамках различных международных форумов на территории Российской Федерации и за рубежом.

Считаю необходимым выразить особую признательность за помощь, оказанную в подготовке данной монографии, её рецензентам:

доктору педагогических наук, профессору Белорусского государственного университета Анатолию Петровичу Сманцеру и доктору педагогических наук, доценту Московского педагогического государственного университета Владиславу Дмитриевичу Янченко. Искренняя признательность автора — эксперту рукописи данной монографии кандидату педагогических наук, доценту Барановичского государственного университета Елене Ивановне Пономарёвой.

Автор благодарен сотрудникам редакционно-издательского отдела учреждения образования «Барановичский государственный университет» за проявленную по ходу сотрудничества высокую профессиональную компетентность.

Репозиторий БарГУ

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире значение высшего образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается с ростом влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. Глубокая и всесторонняя модернизация образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования предполагают восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, широкую поддержку проводимой образовательной политики со стороны общественности. На указанные процессы, по нашему мнению, существенное влияние оказывает понимание тенденций становления и развития высшей российской школы в аспекте осуществления её функционирования в контексте мирового образовательного пространства. В рамках выявления условий реализации консалтинговой функции университета нами осуществлён анализ функционирования российской высшей школы от момента возникновения предпосылок для её зарождения до наших дней. Результаты данного анализа составили содержание данной монографии.

Детальному рассмотрению ведущих тенденций становления системы российского высшего образования послужило их существенное отличие от тенденций функционирования европейской высшей школы. Россия вступила на путь индустриальной модернизации и развития науки позднее, чем Европа, в которой высшее образование (в форме университетов) развивалось преимущественно в средние века. Учебные заведения российской высшей школы сложно отнести к органично развивающимся на собственных институциональных основаниях учреждениям. Заимствуя образцы классического устройства университетов, главным образом немецких, государство не дало возможности им развиваться на русской почве в полной мере. Становление российского высшего образования происходило в особых условиях сильной централизованной власти, принявшей в XX в. форму тоталитарного режима. Структура учреждений высшей школы главным образом зависела от политического курса государства.

Дискретный характер политических курсов Российской империи в области высшего образования заключается в периодической смене

авторитарной модели охранительно-консервативной стратегии и автономной, отражающей либеральную стратегию. Разные министры народного просвещения выражали преобладание то одного, то другого подхода, однако в целом министерство отличалось строго консервативным курсом, не терпевшим существенных отклонений от магистрального направления этатизма.

Авторитаризм, утверждая принципы элитарности и сословности образования в дореволюционной России, тормозил развитие высшего профессионального образования. В концепциях представителей государственной охранительной идеологии архаический принцип элитарности присутствовал с постоянной периодичностью, представляя основу развития российского общества и его благосостояния. В мировой практике в XIX в. процессы роста научного знания развивались совместно с институционализацией демократических начал и гражданского общества.

Государство, являясь единственным монопольным основателем системы российского высшего образования, не имело конкурентов. Правительство обладало избирательным воздействием на механизмы эволюции подвластной ему системы и способствовало реализации лишь сугубо прагматических целей и задач. Учреждая высшие школы, чиновничество стремилось к воспроизводству и подготовке государственных служащих, игнорируя научную деятельность вузов. Правительство не было заинтересовано в проявлении академического духа критики, свободы мысли в университетах, несовместимой с военно-бюрократическими принципами государственного строя, что обусловило изначально амбитендентность в развитии высшей школы России.

В советское время государство ориентировало российскую высшую школу на выпуск специалистов, обеспечивающих наращивание индустриальной мощи страны. Курс на индустриализацию (1925) способствовал приближению учебных планов и профиля подготовки специалистов к нуждам народного хозяйства. Заказ на нужных производству специалистов формировался государством. Обеспечивалась подготовка высококвалифицированных специалистов для народного хозяйства и культурного фронта советской республики, научных работников для научно-педагогических и производственных учреждений. В частности, в университетах активно осуществлялась подготовка научно-исследовательских кадров по естественнонаучным и физикоматематическим дисциплинам.

Советское государство, признавая значимость университетов в развитии научного потенциала страны, не создавало условий, которые позволили бы им быть главными центрами научного знания. Политика, реализуемая правительством СССР, ориентировала университет на общую работу по строительству советского государства.

Роль высшего образования как посредника между миром науки и человеком в России изначально деформирована государственной

идеологией. Государство внедряло в университетское образование социальность (классовость для советского периода), приверженность быть «проводником» государственной идеологии через обучение и воспитание студенчества.

Связь науки и обучения является отличительной чертой университетского сообщества. Изначально и при советской власти университеты были в основном ориентированы только на реализацию образовательной функции. Однако в определённые периоды научная миссия университета преобладала. В период либерализации реформ XIX в. признаётся роль научного предназначения университетов. Курс на индустриализацию в советское время способствовал приближению учебных планов и профиля подготовки специалистов к нуждам народного хозяйства. В XX в. интенсификация научной составляющей университетского этоса в первую очередь связана с курсом государственной жизни. В этот период университет не приобрёл статус самостоятельного духовного отсека функционирования общества в силу условий закрытого (тоталитарного) политического режима.

В начале 1990-х гг. в России имела научная интеллигенция мирового уровня, система образования по многим показателям являлась одной из лучших в мире. Распад Советского Союза привёл систему образования России к негативным последствиям: единое научное пространство было разрушено, академии наук в союзных республиках функционировали формально, разрыв исторически сложившихся связей привёл к исчезновению научных школ.

Ситуация осложнилась эмиграцией учёных и профессиональных кадров высокой квалификации. Согласно показателям Центра исследований и статистики науки (ЦИСН) при Министерстве промышленности и науки Российской Федерации, в 1990-х гг. за рубеж эмигрировали 3% учёных от общего оттока из науки. Процент людей, покинувших науку в условиях её невостребованности (конец XX в.), не является катастрофическим. Ущерб, наносимый науке, связан с потерей не количества, а качества. Существенно изменился возрастной ценз эмигрантского потока: за границу едет много студентов, которые специально хотят пройти докторантуру в зарубежном университете, с тем чтобы потом остаться там работать.

Данной тенденции способствуют подписание Россией Болонской конвенции и реализуемые в соответствии с этим процессы модернизации высшей школы в направлении обеспечения мобильности обучающихся. Реформирование высшего образования Российской Федерации предполагает децентрализацию и демократизацию его управления через использование потенциала регионов России в решении его проблем. Поддерживается тенденция повышения роли университетов в формировании облика современной Европы как учреждений, определяющих направления будущего развития мирового

сообщества. Университет XXI в. — это универсальный вуз, способный решить задачи формирования человека, обеспечивающий возможность получить высшее образование всем и в любом возрасте. Он призван обеспечивать именно широкое образование, а не только подготовить человека к определённой работе.

Традиции классического университета в российском сообществе, по нашему мнению, могут выжить через управление университетским образованием сквозь призму различных идей и подходов, которые может предложить персонал его сотрудников. Данное положение актуализирует реализацию консалтинговых задач в функционировании университетского образования и предопределяет необходимость исследования тенденций его развития.

Российский университет сохранил основные элементы той модели, на базе которой эволюционировал много веков, за исключением первых двадцати лет советского периода. Советский период отмечается созданием качественной системы университетского образования. Несмотря на особые условия развития науки и образования в стране, университеты своей деятельностью сформировали академические традиции, будучи не только учебными заведениями, но и центрами развития научного знания. Ими заложены начала отдельных научных направлений, научных школ. Реализация принципа единства исследования и обучения в российских университетах получила специфическую интерпретацию в силу особенностей исторического развития страны, государственной политики в сфере образования.

В настоящее время в России переживается кризис системы высшего образования. Он связан с историческим прошлым страны, с её настоящим, со спецификой развития университетов. Практика функционирования российской высшей школы в условиях затяжного системного кризиса требует отхода от одностороннего и тенденциозного объяснения существующего положения, формирует как необходимое условие современной науки её интегративное отношение к миру. Последнее предполагает плюрализм мнений и толерантность по отношению к другим точкам зрения, стремление к созидательному консенсусу в реализации образовательной политики государства. В функционировании современной российской школы создаются совершенно новые, невозможные для прошлого времени подходы к осмыслению социальной реальности, обеспечивающие каждому гражданину и любому народу Российской Федерации его место в образовательном пространстве страны. Исследование возможностей образовательных учреждений российской высшей школы через реализацию консалтинговой функции вузов, по нашему мнению, содействует развитию позитивных тенденций их функционирования в мировом образовательном сообществе.

Г Л А В А 1

ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

1.1 Зарождение и становление высшей школы в России

Опыт стран, достигших экономического подъёма и значительного материального благополучия своих граждан, свидетельствует о решающей в этом процессе роли высококвалифицированных специалистов, которых готовит высшая школа. Понимая суть и необходимость данных преобразований, государства способны осуществить их посредством совершенных механизмов хозяйствования, применения прогрессивных технологий, формирования соответствующих социальных отношений. Данные обстоятельства демонстрируют значимость системы высшего образования для российского государства. Считаем целесообразным проследить процесс становления высшей школы в России с момента зарождения образования.

Основными очагами образования и культуры после крещения Древней Руси в 988 г. признаны православные монастыри. Грамотность и наиболее высокий уровень образования священнослужителей были обусловлены требованиями христианской религии. Христианская культура способствовала развитию русской письменности и овладению ею представителями знати и других групп населения.

Первое достоверное упоминание о систематическом обучении славян содержится в «Повести временных лет». Русские священнослужители и приглашённые православные греки обучали боярских детей на письменной основе. Креститель Руси Владимир Святославич был поборником развития образования. Его просветительская деятельность была продолжена сыном, Ярославом Мудрым, который

в 1030 г. учредил в Новгороде школу, где обучалось 300 детей священников и городских старост [1].

При раскопках в Новгороде, Пскове, Смоленске, Твери, Мстиславе, Москве и других городах были найдены многочисленные берестяные грамоты, которые свидетельствуют о быстром распространении грамотности среди городских слоёв населения Руси с конца X в. Анализ содержания этих грамот подтверждает факт владения письмом и счётом не только священнослужителей и представителей знати, но и многих посадских людей (до 20% взрослого городского населения Руси было грамотным) [2, с.127].

К началу XIII в. наиболее высокий уровень образования был характерен для аристократических слоёв общества, которые имели средства для обучения своих детей. Знатные просвещённые люди на Руси были приобщены к ценностям византийской культуры, знали иностранные языки, изучали Ветхий Завет, диалектику, риторику, философию и др.

Следующие два с половиной века монголо-татарского ига существенно затормозили развитие образования на Руси, актуализируя вопросы выживания людей. Иностранные учителя исчезли даже из семей знатных родов. Молодёжь в семьях учили ремёслам, военному делу, основным молитвам, чтению, письму и счёту.

Середина XV в., характеризующаяся процессом создания основ Русского централизованного государства, актуализировала для правящей элиты вопросы развития образования. Основными центрами грамотности опять явились монастыри, численность которых в то время достигала более двухсот. Им обязаны своим образованием просвещённые люди своего времени: Стефан Пермский, Иван Чёрный, Гурий Тушин и др. Благодаря деятельности монахов-лекарей, которые являлись выходцами из ремесленников и имели соответствующую семейную медицинскую подготовку, в православных монастырях успешно развивалась медицинская наука. В тенденциях её развития сохранялась преемственность византийской системы медицинского

образования, которая успешно сочеталась с практическими приёмами врачевания русских народных лекарей [3].

Жители новгородских и псковских земель, имевшие давние торгово-экономические связи с европейскими странами, использовали возможность получать образование за границей. Однако число их было невелико, так как русская православная церковь из-за боязни проникновения в Московию католического влияния препятствовала получению образования молодёжью в странах Западной Европы.

Начальное обучение на Руси анализируемого периода осуществлялось в городских церквях и соборах, в артелях мирских книгописцев. В приходах при храмах и в домах священников существовали училища, которые содержались за счёт прихожан. Обучение юношей грамоте, счёту и основным молитвам осуществляли причетники. Наиболее одарённые и усердные молодые люди оставались при храмах в качестве профессиональных писцов. В сельской местности обучением молодёжи занимались дьяки, которые совмещали педагогическую деятельность с работой мирского писаря или руководством церковным хором. Обучение детей письму, счёту и молитвам обычно начиналось в семилетнем возрасте и продолжалось два-три года. Дальнейшее образование носило в основном самостоятельный характер и осуществлялось только в городах, при этом оно имело практикоориентированный характер, предполагая чтение и переписывание церковных книг и различных бумаг. «Уроки» в монастырских или городских училищах сводились к написанию частей текста от нескольких строк до десятков листов [4, с. 228].

В конце XV в. прогрессивное православное духовенство приходит к выводу о невысоком уровне развития образования на Руси. В данный исторический период именно духовенством стимулируется зарождение идеи о создании училищ грамоты. В этой связи были направлены наказные списки с призывом организовать такие школы не только в городах («на посаде»), но и в сельской местности

(по «волостям и по погостам»). Эти училища содержались «учителями» или «мастерами» и предназначались для подготовки священнослужителей. Их устраивали в домах лучших городских священников, где создавались все условия для изучения грамоты, книжного письма и церковного пения. На обучение принимались все православные христиане, независимо от сословной принадлежности [5, с. 14].

Православные монастыри XVI в., продолжая оставаться главными образовательными центрами на Руси, расширили свои функции: во-первых, они стали принимать на обучение не только верующих, которые готовились к принятию духовного сана, но и простых граждан, желавших познать грамоту, овладеть полезным ремеслом; а во-вторых, в стенах духовных обителей стали действовать издательские центры литературы на русском языке.

Дополнительный импульс развитию российского образования дало создание, по распоряжению царя Ивана IV, в 1564 г. в Москве первой светской типографии Печатный двор [6, с. 46—47].

Следующий временной отрезок в функционировании Русского государства характеризуется как Смутное время, при котором господствовали польские захватчики. Многие монастырские и посадские училища были уничтожены; немногие оставшиеся подверглись окатоличиванию. Православные храмы разрушались, а просвещённые монахи были казнены; книги на русском языке сжигались. Это крайне негативно отразилось на образовательной системе России. Уровень образования подавляющего большинства населения России начала XVII в. характеризуется как невысокий: встречались малограмотные воеводы и дворяне, которые для выполнения правительственных поручений держали при себе подьячих [7, с. 299].

Для преодоления тяжелейших последствий Смутного времени Русское государство остро нуждалось в образованных людях, в профессионалах различных сфер деятельности, способных организовать возрождение страны.

Поборниками развития отечественного образования были царь Михаил Фёдорович и его отец, патриарх Филарет. Они способствовали открытию в начале 30-х годов XVII в. греческой школы на Патриаршем дворе, в которой с 1632 г. началась деятельность грека Иосифа по обучению детей греческому языку и грамматике в Москве. Поддержка царём развития приказной системы управления государством обусловила возникновение светской системы профессионального образования российской молодёжи. В некоторых центральных образовательных учреждениях (Посольский приказ) по распоряжению властей начали готовить подьячих — специально отобранных молодых людей для государственной службы [8].

Занятия с учениками Посольского приказа проводили опытные дьяки, уделяя особое внимание изучению законодательства и иностранных языков. Они пользовались богатой библиотекой книг на русском и многих европейских языках. В конце XVII в. Посольский приказ стал главным светским культурным центром Москвы: его ученики выполняли переводы иностранной литературы по истории, математике, астрономии, естествознанию, технике, инженерному искусству и другим отраслям знания [9].

Образовательная деятельность православных монастырей вновь усиливается с середины XVII в. Крупный церковный деятель, проповедник и писатель, наставник царских детей Симеон Полоцкий в 1664 г. открыл в Спасском монастыре небольшую школу для подьячих Тайного приказа. Курс обучения продолжался четыре года и включал в себя изучение латинского языка, грамматики, риторики, поэтики, логики, философии, богословия, юриспруденции и других предметов. Столь обширный перечень учебных дисциплин был необходим ученикам для получения основательного образования, поскольку характер их предполагаемой деятельности включал умения контролировать работу органов власти, вести следствие по важным политическим делам, организовывать переговоры с иностранными должностными лицами.

В период правления царя Фёдора Алексеевича (1676—1682) были проведены реформы, которые способствовали развитию образования и повышению культуры населения. В 1682 г. было уничтожено местничество и закреплено объединение Левобережной Украины с Россией. Начавшееся ещё в 1654 г. воссоединение двух славянских народов стало приносить ощутимую пользу в образовательной сфере. Во второй половине XVII в. многие русские монахи получили фундаментальное богословское образование в Киево-Могилянской коллегии, которое позволило им далее успешно заниматься просветительской деятельностью в России [10].

По повелению царя Фёдора Алексеевича в 1681 г. был составлен план создания в Москве высшего духовного учебного заведения и разработан проект так называемых Академических привилегий, в основу которых были положены соответствующие документы Киево-Могилянской коллегии. Данный документ Московской академии фактически явился проектом первого в России университета всеобщего характера. Предполагалось, что его выпускники с немалыми привилегиями будут поступать на светскую службу. Академии обеспечивались юридическая и финансовая автономия, а также арбитражные функции по богословским вопросам [11]. Подписанный царем Фёдором Алексеевичем документ не был реализован из-за скорой кончины монарха. По нашему мнению, он может быть воспринят как программа развития российского высшего образования.

По инициативе Сильвестра Медведева в 1683 г. на средства следующего царя, Ивана Алексеевича (Ивана V), в Заиконоспасском монастыре была открыта славяно-латинская школа повышенного типа. Школа располагалась в «Учительском корпусе» монастыря в Китай-городе и имела все необходимые условия для проведения занятий с детьми из знатных родов. Учёные монахи преподавали иностранные языки, грамматику, риторику и другие «свободные искусства» [12, с. 217].

Общеобразовательное учебное заведение повышенного типа всесословного характера, созданное в Москве в 1685 г., готовило юношей для государственной службы и церкви. Первоначально его называли эллино-греческой школой, поскольку руководителями (наставниками) являлись приглашённые в Россию патриархом Иоакимом доктора Падуанского университета греки Иоаникий и Софроний Лихуды. Школа стала называться Московской эллино-греческой академией с 1687 г.; в конце XVII в. она пришла в упадок и требовала реорганизации.

Большие надежды по развитию российского высшего образования на Московскую эллино-греческую академию возлагал Петр I, который регулярно пользовался богатой библиотекой вуза. Своим указом в июле 1701 г. он требовал «завести в академии учения латинские» [13, с. 96—99]. Данным указом в академии было восстановлено преподавание латинского языка — международного языка науки и высшей школы того времени, на котором велось преподавание в европейских университетах. Это делало латынь основным носителем объёма научной информации и средством общения европейских учёных.

Из Киева в Москву были приглашены опытные профессора и студенты старших курсов обучения. Академия стала называться славяно-латинской, обретя статус вуза. Основные предметы стали преподавать на латинском языке. Наряду с богословием, учащиеся изучали дисциплины гуманитарного профиля, физико-математического цикла и юриспруденцию. Реорганизация Московской академии предполагала введение в учебный процесс предметов обучения высшей школы: философии, физики, медицины, иностранных языков (немецкий, французский и др.).

В данный временной период (1701) официальный статус вуза и звание академии были также приданы Киево-Могилянской коллегии, старые привилегии которой царь Петр I подтвердил жалованной грамотой. Киево-Могилянская академия получила привилегии, равные «иным

академиям во всех государствах иноземных» [14, с. 150—152]. Ученики в ней стали называться студентами; суд над ними мог вершить только ректор академии. Данные функции первых российских вузов свидетельствуют, что высшей школе того времени были присущи всесословный характер обучения и демократизм внутренней жизни.

Для истории российского образования 1701 г. имеет право считаться особым: были юридически оформлены высшие учебные заведения и специальные школы. В столице Древней Руси, Киеве, академия обрела статус вуза со многими признаками университета. В столице Российского государства, Москве, академия получила статус, права и программы обучения студентов, близкие к киевскому вузу. Были заложены самостоятельные направления специального образования через создание профильных вузов на базе Московских артиллерийской, математико-навигаторской и разноязычной немецкой школ.

Московская разноязычная немецкая школа была открыта в июле 1701 г. для подготовки российских подданных к службе в посольствах и переводчиков. В этом учебном заведении обучали европейским языкам, географии, законоведению и другим наукам. Начальник Посольского приказа боярин Л. К. Нарышкин основал в Москве (1703) специальное училище для подготовки новой генерации чиновников, которое впоследствии стало носить его имя. Нарышкинское училище успешно работало до 1715 г. и подготовило несколько десятков квалифицированных специалистов для государственной службы. В этом закрытом учебном заведении, наряду с другими предметами, преподавались этика с элементами политики и юриспруденция. Почти все ученики данного учебного заведения происходили из знатных родов, имели хорошее домашнее начальное образование, поэтому оказались востребованными на государственной службе.

В рамках нашего исследования значимо основание в соответствии с Генеральным регламентом коллегии

юнкеров (1720). Она успешно функционировала несколько десятилетий в режиме подготовки чиновников непосредственно в государственных учреждениях под руководством опытных начальников. Коллегия юнкеров определяла объём необходимых чиновнику знаний по конкретной должности, рекомендовала литературу для самостоятельного изучения и контролировала усвоение знаний обучающимися молодыми людьми [10]. Данный позитивный опыт, по нашему мнению, может служить примером зарождения управленческого консультирования при реализации непрерывной профессиональной подготовки специалистов узкого профиля.

Сказанное выше позволяет утверждать, что царь Петр I является основателем и покровителем российской высшей и специальной школы повышенного типа. Основанные им первые пять учебных заведений имели многоступенчатую структуру подготовки специалистов:

- большинство учеников, получив общие начальные и специальные знания, направлялись на государственную службу;
- юношам, прошедшим вторую ступень подготовки, позволялось заниматься преподавательской работой;
- учащиеся из знатных родов (меньшинство обучающихся) завершали полный курс обучения и получали высшее или специальное повышенное образование [15, с. 15—33].

Старшие классы Киевской и Московской академий давали полноценное высшее гуманитарное образование, которое в обязательном порядке на заключительном этапе предполагало изучение философии и богословия. «Верхние» (высшие) классы трёх московских школ позволяли получать специальное образование максимально высокого уровня для России начала XVIII в. Эти школы, отнесённые к учебным заведениям повышенного типа, являются прообразом будущих российских специальных вузов. Недостаток грамотной городской молодёжи и ограничительные меры в отношении крепостных крестьян сдерживали

развитие системы специальных учебных заведений в России. Во всех учебных заведениях повышенного типа в начале XVIII в. приходилось заниматься доведением учащихся до необходимого общеобразовательного уровня, что удлиняло сроки обучения и отвлекало преподавателей от занятий по основным предметам. Данное обстоятельство в тенденциях развития российской высшей школы привело к необходимости создания сети начальных учебных заведений в разных регионах страны.

По инициативе А. А. Курбатова в Архангельске была открыта начальная школа (1711) для детей местных жителей различных сословий. Указом Петра I от 28 февраля 1714 г. предполагалось повсеместное создание цифирных (арифметических) школ для обучения мальчиков основам математики и письма. Данные школы размещались при архиерейских домах, верфях и горных заводах; они были всесословными и финансировались органами местной власти [10].

В первой четверти XVIII в. очагами цивилизации в российской провинции, кроме церковных приходов, были военные гарнизоны. Вследствие этого по решению Петра I были созданы школы для солдатских детей при сорока девяти полках русской армии, а с 1721 г. — при каждом полку и в крепостях. По требованию государя в каждой такой школе грамоте и различным ремёслам обучались около 50 юношей, которые с пятнадцати лет зачислялись на военную службу. После обучения воинским уставам, артиллерийскому и инженерному делу лучших из них производили в унтер-офицеры. По указу Петра I были открыты адмиралтейские школы в Петербурге, Кронштадте и Ревеле (1719), в Таврове (1720) и при Петербургской партикулярной верфи (1722). В данных учебных заведениях детей матросов, плотников, кузнецов и других мастеров учили «грамоте и цифири». Аналогичные задачи ставились и перед горнозаводскими школами, которые по указу императора были созданы в Карелии, на Урале и в других регионах России [16]. По нашему мнению, создание этих

школ положило начало становлению и развитию профессионально-технического образования в России.

Обучение потомственной дворянской молодёжи в петровскую эпоху часто осуществлялось в принудительном порядке, с наложением строгих взысканий за уклонение от учёбы. Молодёжь недворянского происхождения, заинтересованная в получении должности чиновника, обучалась в школах и на практической службе с желанием. Большой популярностью среди разночинной молодёжи пользовалась Школа для обучения подьячих, учреждённая указом Петра I от 10 ноября 1721 г. и отличавшаяся всесословным характером её комплектования. Значительное внимание Петр I уделял и подбору квалифицированных педагогов для первых светских учебных заведений повышенного типа. Единого органа управления учебными заведениями в начале XVIII в. не было, поэтому Петр I поручал своим ближайшим сподвижникам кураторство над организованными светскими школами [15, с. 15—33].

Таким образом, в первой четверти XVIII в. на волне петровской модернизации России были заложены основы российской образовательной системы и высшего образования в её составе. Фундаментом системы служили начальные школы; учебные заведения повышенного типа были представлены специальными школами; высшие учебные заведения функционировали в форме академий. Профессиональная выучка учащихся в большинстве учебных заведений ставилась во главу угла и требовала минимально необходимого уровня общеобразовательной подготовки молодёжи. По замыслу монарха все академии, училища и школы должны были иметь практическую направленность, готовить полезных для Российской империи специалистов.

Создавая новую систему образования, Петр I стремился взять всё ценное из того, что имели развитые по тому времени западные государства. О влиянии европейских традиций на развитие высшей школы России со всей убедительностью свидетельствует история российского университета.

Она начинается с XVIII в., когда страна, в которой самой распространённой формой обучения была церковно-приходская школа, поворачивается к европейскому миру и, преодолевая традиции, приобщается к его культуре, усваивает дух европейской цивилизации [17, с. 48].

Динамичная образовательная политика молодого монарха привела к созданию сети разного уровня учебных заведений, где определяющую роль играли первые вузы. К концу правления императора Петра I в России функционировали три академии — в Киеве, Москве и Петербурге. После образования в 1721 г. Святейшего синода Киевская и Московская академии перешли в его ведение и стали развиваться как духовные вузы. Морская академия в Петербурге некоторое время являлась единственным светским высшим учебным заведением Российской империи подобного типа и работала по петровским нормативным документам [15 с. 15—33].

Первым российским инженерным вузом является Петербургское горное училище, открытое в 1774 г. Горное училище отличало от других учебных заведений хорошее финансирование, благодаря постоянному вниманию к нему со стороны императрицы Екатерины II, Берг-коллегии и уральских рудопромышленников. Данное учебное заведение отличали подбор опытных преподавательских кадров и продуманная система комплектования студенческим контингентом.

В XVIII в. Москва сохраняла своё значение естественного центра России: работали фабрики и кустарные мастерские; Москва являлась большим торговым центром государства, связанным с регионами Российской империи многочисленными речными и сухопутными дорогами; важной особенностью культурной жизни Москвы было наличие в ней ряда учебных заведений всесословного характера. Основным поставщиком студентов для Академического университета в Петербурге долгое время служили «Спасские школы» Москвы.

На протяжении XVIII в. исследователями отмечается бурное развитие российского медицинского образования, чему в немалой степени способствовало подчинение всех профильных учебных заведений Медицинской коллегии, созданной в 1736 г. в соответствии с потребностью общества в подлекарях, лекарях и врачах. Первым в России высшим медицинским учебным заведением является Петербургская медико-хирургическая академия (1800).

Идея Петра I о создании в рамках Петербургской Академии наук гимназии и университета после смерти императора России в полной мере реализована не была. К моменту прихода в Академию наук М. В. Ломоносова её учебные подразделения владели жалкое существование. Анализ М. В. Ломоносовым положения дел в Академии наук и стремление обеспечить страну молодыми русскими учёными привели к идее создания университета в Москве.

В истории российской высшей школы, безусловно, особая роль принадлежит Киево-Могилянской коллегии и Славяно-греко-латинской академии, монастырским и военным школам повышенного типа. В своей совокупности они реализовывали образовательные и воспитательные функции различного уровня, функции профессионального обучения и культурного развития.

Зарождение российской системы образования официально признано в православных монастырях после крещения Древней Руси (988). Учреждение первой российской школы датируется 1030 г. (Ярослав Мудрый, Новгород). Достаточно высокого для своего времени уровня образования достигли граждане аристократических слоёв российского общества уже к началу XIII в. Они изучали Ветхий Завет; знали иностранные языки, диалектику, риторику и философию; были приобщены к ценностям византийской культуры.

Актуальность задач развития образования в середине XV в. предопределена созданием основ Русского централизованного государства. В этой связи препятствующее получению образования молодёжью за границей, в силу конфессиональных интересов, прогрессивное православное духовенство создаёт училища грамоты на Руси.

Обеспечение доступности образовательных услуг православных монастырей на Руси в XVI в. расширило реализуемые ими функции: кроме подготовки верующих к принятию духовного сана, предусматривалось обучение всех желающих грамоте, овладению полезным ремеслом. Открытие в Москве в 1564 г. первой светской типографии Печатный двор, наряду с функционированием в монастырских стенах издательских центров литературы на русском языке, содействовало развитию российского образования.

Приоритетность развитию образовательной системы в политике Русского государства была отдана после негативных последствий Смутного времени. Данный период характеризуется открытием греческой школы на Патриаршем дворе (начало 30-х гг. XVII в.), школы для подьячих Тайного приказа в Спасском монастыре (1664), славяно-латинской школы повышенного типа в Заиконоспасском монастыре (1683) и др. Все эти факты свидетельствуют о зарождении светского образования в России.

Разработанный на основе документов Киево-Могилянской коллегии, по повелению царя Федора Алексеевича, проект Академических привилегий (1681) считается проектом первого в России университета всесословного характера. Результатом его реализации является создание в Москве Эллинореческой школы (1685), которая впоследствии была реорганизована сначала в Московскую эллино-греческую академию, затем — в Славяно-латинскую, со статусом вуза. Царь Петр I по праву считается основателем и покровителем российской высшей и специальной школы повышенного типа. В данный временной период были созданы профильные вузы на базе московских школ: артиллерийской, математико-навигаторской и разноязычной немецкой. Они явились прототипом специального высшего российского образования.

К концу анализируемого периода в России функционировали 15 высших учебных заведений: в Петербурге — девять, в Москве — три, Вильне, Казани и Киеве — по одному, в том числе академии в Киеве, Москве и Петербурге. Киевская и Московская академии развивались как духовные вузы после образования Святейшего синода (1721). Дети священнослужителей получали высшее образование в духовных и медико-хирургических академиях. Морская академия в Петербурге являлась светским высшим учебным заведением академического типа.

Численность слушателей и студентов вузов к концу XVIII в. достигала 3000 человек, которых обучали около 250 штатных профессоров и преподавателей. Разночинцы имели право обучаться в Московском университете, Медико-хирургической академии и в столичном вузе — Академии художеств. У молодых дворян наибольшей популярностью пользовались кадетские корпуса и Горное училище в Петербурге. Калининское медико-хирургическое училище в Петербурге предназначалось для немецкой и прибалтийской молодежи.

Функционировавшие на базе школ повышенного типа образовательные учреждения официально не именовались вузами, но на старших курсах этих заведений реализовывали высшее профессиональное образование. Данные высшие учебные заведения, наряду с реализацией профессионально-специализированной функции, осуществляли большую просветительскую и культурную деятельность.

1.2 Генезис российского университетского образования

В справочной литературе «университет» (лат. *universitas* — совокупность) характеризуется как высшее учебное заведение, которое готовит высококвалифицированные кадры по многочисленным направлениям подготовки, выполняет фундаментальные и прикладные исследования по широкому спектру наук, является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности [18]. Со времени возникновения университетов (средние века) основное их предназначение состояло в распространении высокого знания и культуры, в воспитании интеллектуальной элиты общества, в развитии культуры мышления и деятельности, распространении гуманистических и культурных ценностей.

Вопрос о начале университетского образования в России до сих пор принадлежит к числу дискуссионных: долгие годы считалось, что начало университетскому образованию положил Московский университет, а существование в Петербурге Академического университета игнорировалось. История возникновения российских университетов датируется 28 января 1724 г., когда Сенат принял Указ об учреждении Академии наук с университетом и гимназией. Об этом, по нашему мнению, свидетельствует Постановление Правительства Российской Федерации от 1 ноября 1997 г. о праздновании в 1999 г. 275-летия Санкт-Петербургского университета [19].

Идея о создании в России светских высших учебных заведений появилась во время поездок Петра I по странам

Западной Европы. Намечалось для подготовки российской научной элиты создать в Петербурге Академию наук, включив в её состав гимназию и университет. Синтез науки и образования, по мнению монарха, должен был ускорить развитие всех сфер социальной жизни Российской империи. Император опирался прежде всего на голландский опыт, где академии и университеты тогда существовали совместно. В академическую гимназию предполагалось принимать одарённых детей из различных сословий и обеспечивать им подготовку для последующего обучения в университете; затем, используя учёных Академии наук, готовить из студентов специалистов высшей квалификации.

Сенат рассмотрел проект учреждения Академии наук в Петербурге и одобрил его своим именованным указом от 28 января 1724 г. В документе, в частности, отмечалось, что Академия нужна не только «для размножения наук», но и чтобы «чрез обучение и расположение оных, польза в народе впредь была» [20]. В указе монарх требовал, чтобы профессора университета занимались наукой и обучали студентов. Принадлежность профессоров Университета одновременно к членам Академии наук обеспечивала единство реализации образовательной и научной функции в их профессиональной деятельности. Каждый профессор, обучая студентов, обязан был готовить молодых людей к научно-педагогической деятельности, растить себе смену. Данное требование объяснялось тем, что в начале XVIII в. в России не было специальных школ, гимназий и семинарий, выпускники которых могли бы сразу заниматься научной работой. В Киевской и Московской академиях занимались богословскими науками, в Петербургской — морскими. Создание новой академии планировалось для реализации функций светского научно-образовательного учреждения.

Примечательным является тот факт, что в указе императора (от 28 января 1724 г.) не были названы источники комплектования университета студентами, не определены ограничения по их социальному составу. Это было

достаточно смелым решением, так как в образовательной системе российской высшей школы в данные времена существовали сословные и конфессиональные запреты, касающиеся контингента абитуриентов.

Первый научный центр России и светское высшее учебное заведение в его составе были торжественно открыты (27 декабря 1725 г.) императрицей Екатериной I. Первоначально удалось пригласить 17 профессоров, прибывших в 1725 г. в Петербург, чтобы совмещать занятия наукой в Академии с преподаванием в университете. Но оказалось, что отсутствовали студенты, так как в России не было подготовленных для слушания университетских лекций молодых людей: требовалось знание латыни и современных европейских языков, на которых велось преподавание (профессора не знали русского языка). Было решено вызвать молодых людей, посланных при Петре I учиться за границу. Таким образом удалось отобрать восемь студентов, которым семнадцать профессоров должны были читать лекции.

Среди первых профессоров Академического университета необходимо упомянуть математика Н. Бернулли, астронома И. Делиля, правоведа Х. Гольдбаха, физика Г. Бюльфингера, физиолога Я. Германа. Из-за недостатка студентов профессора ходили на лекции друг к другу, были попытки организовать публичные лекции по физике и анатомии с демонстрацией опытов, но и их плохо посещала публика [21].

Становление Петербургской Академии наук и её учебных подразделений проходило достаточно сложно. В связи с переездом в Москву царского двора в старую столицу перебрались крупные учёные, а также, по требованию императора Петра II, — президент Академии наук. Недостаточное развитие в России среднего образования постоянно сказывалось на численности абитуриентов университета и уровне их подготовки, а следовательно, на престиже Академического университета.

Финансирование Петербургской Академии наук в начале 30-х гг. XVIII в. стало скудным, материальная база — слабой, что вызвало отъезд некоторых учёных за границу. Их места в Академии наук и в её учебных подразделениях стали занимать русские специалисты из числа студентов первого набора, не давая учебному заведению прийти в полный упадок.

Занятия с академическими студентами носили в основном индивидуальный характер: выявляя в молодых людях склонность к определённым наукам, профессора включали их в процесс своих исследований. Это давало положительный результат. Данные сведения позволяют нам очередной раз констатировать факт успешной реализации сервисной (конкретно — консалтинговой) функции университета на этапе его зарождения.

На начальном этапе деятельности Петербургской Академии наук её профессора вели не только научную, но и учебную работу. Они подготовили несколько десятков специалистов с высшим образованием для различных отраслей знаний, создавая конкуренцию духовным и военно-учебным заведениям. Многие из первых академических студентов стали крупными учёными, известными писателями и высокопоставленными чиновниками, что способствовало повышению образовательного потенциала России.

Академический университет не имел своего устава, его функционирование осуществлялось согласно отдельным положениям первого академического Регламента (утверждён в 1747 г.):

- часть академиков обязали читать лекции в университете;
- была введена категория казённокоштных студентов;
- обеспечивались некоторые преимущества по службе лицам, окончившим университет.

После принятия Регламента ректору Академического университета было поручено подготовить университетский устав. Однако вместо него была разработана временная

инструкция (1750), в которой особое внимание уделялось наказаниям [22].

Историческим событием Петербургской Академии наук, оказавшим в будущем серьёзное влияние на развитие российской науки и высшей школы, является зачисление в Академический университет лучшего ученика Московской славяно-латинской академии Михаила Ломоносова (1736). Впоследствии (1745) он стал профессором химии и был избран в состав Академии наук, успешно сочетая научную деятельность с педагогической работой. М. В. Ломоносов первым в России начал читать публичные лекции для студентов на русском языке и с энтузиазмом был поддержан многими отечественными учёными и педагогами.

Студентами Академического университета Петербургской Академии наук имели возможность быть молодые люди всех свободных сословий, кроме положенных в подушный оклад (не могли поступать в университет сыновья цеховых ремесленников, фабричных рабочих и всех категорий крестьян). Лица женского пола из любых сословий в университет не принимались. Выпускники Академического университета имели большие преимущества в получении государственных должностей. Обучающиеся на собственные средства имели право выбора рода деятельности.

Учебные планы длительное время не менялись со дня основания образовательного учреждения. От студентов требовались высокий уровень дисциплины и хорошая успеваемость. Обучаемым разрешалось выбирать дополнительные курсы научных дисциплин, кроме обязательных. Профессора университета вводили новые (интегрированные) предметы обучения, уделяя особое внимание практическим занятиям. Однако изначальный уровень знаний студентов и их способностей существенно различался, что негативно сказывалось на результатах образовательного процесса. В частности, при проведении в январе 1753 г. экзаменационных испытаний для двадцати студентов комиссией были признаны окончившими курс обучения в университете только девять из них.

На момент вступления академика М. В. Ломоносова в должность ректора (1758) Академический университет находился в упадке. Учёный лично взялся за составление нового университетского регламента (устава), стараясь внести в его текст максимальное число преимуществ для профессоров и студентов. Михаил Васильевич считал, что университет должен иметь право присуждать учёные степени («градусы»), а университетские должности следует приравнять к чинам, установленным Табелью о рангах. Он предусмотрел избавление университета от вмешательства полиции в его внутренние дела. М. В. Ломоносов ратовал за создание благоприятных условий, в том числе материальных, для проведения научных исследований. Он также предложил узаконить сохранение преподавателям университета жалованья на каникулярный период.

Проект нового регламента не уступал по качеству уставам лучших университетов Европы. Согласно данному документу, Академический университет подразделялся на три факультета: философский, юридический и медицинский. Благодаря усилиям М. В. Ломоносова и его единомышленников, в начале 60-х годов XVIII в. были усовершенствованы учебные планы университета. К преподаванию привлекались ведущие профессора: И. А. Браун, С. К. Котельников, И. Г. Леман, Н. И. Попов, Г. Ф. Федорович, И. Э. Фишер и др.

М. В. Ломоносову принадлежит приоритет в рассмотрении вопросов педагогики высшей школы. Он разработал специальную программу, в которой отразил педагогические идеи об обучении и воспитании студентов, о требованиях к личности преподавателя, о материальной базе университета [23, с. 289—290].

Академик М. В. Ломоносов постоянно вникал в вопросы организации студенческого быта, контролировал закупку инвентаря, дров и продовольствия для проживавших в общежитии. Казённокоштные студенты были переведены с денежного на натуральное довольствие (с 15 сентября 1760 г.) и получили места в академическом общежитии.

Летом 1761 г. ректору удалось добиться, чтобы финансирование Академического университета осуществлялось отдельно от Петербургской Академии наук.

К сожалению, после смерти М. В. Ломоносова (4 апреля 1765 г.) не нашлось достойного преемника на пост ректора, и Академический университет стал быстро приходить в упадок. Попытки президента Российской академии Е. Р. Дашковой (1783) реанимировать деятельность университета успеха не имели. К концу XVIII в. Академический университет официально был закрыт. Формально он перестал существовать с принятием нового Регламента Академии наук (1803), в котором исчезли официальные упоминания о нем. Фактически Академический университет продолжал функционировать в рамках других образовательных учреждений. Его студентов перевели в специальный класс гимназии Петербургской Академии наук, которая к этому времени стала считать своей основной задачей подготовку только академических кадров, а не всестороннее образование людей. Академический университет и гимназия были объединены в одно учебное заведение — Училище академии, которое просуществовало до начала XIX в., полностью сохраняя традиции и функции университетского образования [17, с. 225].

Успешно развивая передовые научные идеи своих иностранных учителей, первые русские учёные впоследствии составили им серьёзную конкуренцию. Петербургская Академия наук и её учебные подразделения подготовили необходимые для Российской империи того времени кадры, в том числе для последующего развития высшей школы России.

Педагогические идеи М. В. Ломоносова были успешно реализованы в Московском государственном университете (1755), который был основан по указу Елизаветы I. Первоначально в Московском университете было образовано три факультета (юридический, медицинский и философский) со штатом десять профессоров. Профессора университета

пять дней в неделю читали лекции студентам и ежедневно должны были выступать с бесплатными двухчасовыми публичными лекциями на латыни. По субботам под председательством директора проходили профессорские конференции, на которых определялся распорядок учения (какие предметы и по каким учебникам преподавать) [24].

Студенты были обязаны посещать все публичные лекции, а желающие могли также слушать дополнительные курсы. Кроме того, все студенты участвовали в ежемесячных диспутах, которые проводились под руководством штатных профессоров. За неделю до диспута объявлялись тематика и фамилии докладчиков из числа студентов. В конце каждого полугодия в университете организовывались открытые диспуты с участием профессоров, всех студентов и поклонников наук из числа жителей Москвы. Для студентов и свободных слушателей издавались каталоги публичных лекций штатных профессоров [23].

Функционирование Московского государственного университета регламентировалось Университетским уставом 1804 г., который считался одним из самых либеральных. Он опирался на традиции «германской академической жизни» и предоставлял университету широкую автономию.

В силу указа от 5 марта 1756 г. Московский университет был подчинён только Правительствующему сенату и имел судебные и иные привилегии университета. Директор имел право посылать во все судебные места от имени университета указы, которые подлежали исполнению. Эта существенная привилегия встречала упорное сопротивление чиновников, ведавших присутственными местами [21].

Развитие Московского университета сдерживалось недостаточным финансированием со стороны государства. Определённую помощь оказывали меценаты, понимавшие роль образования и науки для будущего России. Материальные позиции Московского университета существенно упрочились после 1759 г., когда в его бюджет стали поступать отчисления от питейных сборов.

Становление Московского университета проходило трудно: медленно росла численность студентов (1758 г. — 100 человек); небольшое жалование профессоров (400—500 рублей в год) приводило к тому, что многие из них искали дополнительную работу на стороне. Некоторые профессорские должности длительное время оставались вакантными, особенно на медицинском факультете [21].

На учёбу в университет принимались без различия сословий, даже крепостные, если помещик соглашался оплачивать их обучение и дать им вольную. В XVIII в. Московский университет обучал в основном студентов из числа разночинной молодёжи. Дворяне в те годы своих детей в университет, как правило, не отдавали, а старались направить их в кадетские корпуса, что гарантировало быстрое продвижение по государственной службе (военной или статской).

Заслуживает внимания опыт работы университета в направлении довузовской подготовки абитуриентов. Найти достаточно подготовленных для учёбы в высшем учебном заведении юношей в те времена было сложно. Возникали прежде всего лингвистические трудности, так как обучение первоначально предполагалось осуществлять на латинском, немецком и французском языках. При Московском университете были созданы две гимназии: одна — для молодых дворян, а другая — для разночинцев. В гимназиях при Московском университете работали по четыре школы из трёх классов в каждой. Дополнительной обязанностью казённокоштных студентов являлась каждодневная работа с учащимися двух университетских гимназий [22].

Учёба и повседневная жизнь студентов Московского университета регламентировалась уставом и другими документами. Студенты, допускавшие нарушения правил внутреннего распорядка, по решению директора наказывались университетским судом (чаще всего денежными штрафами). Только с разрешения директора университета осуществлялось привлечение студентов к уголовной ответственности.

Студенты и университетские гимназисты привлекались к военной подготовке. Процедура её осуществления свидетельствует о реализации сервисной функции университета в системе осуществления дополнительного образования. Для организации военной подготовки из полков Московского гарнизона выделялись офицеры, которым помогали лучшие студенты старшего курса. Занятия проводились с весны, в вечернее время, по строевой, огневой и тактической подготовке (интенсивность обучения усиливалась в летнее время). Студенты и гимназисты образовывали университетский потешный батальон, смотр которого каждую осень проводил военный комендант Москвы или один из шефов полков, стоявших в городе.

Студенты Московского университета относились к элите столичной молодёжи:

- владение латинским и одним из европейских языков для обучения в университете было обязательным;
- студенты Московского университета имели солидную филологическую подготовку (кроме русского литературного языка, каждый из них знал ещё 2-3 иностранных);
- они были законодателями в поведении, проведении свободного времени и установлении моды на одежду [9].

Университет постепенно превращался в крупный учебно-научный центр России. К сотрудничеству по-прежнему приглашали крупных зарубежных учёных, но при решении кадровых вопросов приоритет отдавался отечественным специалистам. Во второй половине 60-х годов XVIII в. в Московский университет стали возвращаться преподаватели, направленные ранее для стажировки в зарубежные университеты. Развитию научных исследований и улучшению методики преподавания учебных курсов способствовали создаваемые при Московском университете общественные организации профессорско-преподавательского состава и студентов: «Вольное Российское Собрание» (1771), «Дружеское учёное общество» (1782), «Общество любителей учёности» (1789) [25, с. 18].

Вокруг данных общественных организаций стали группироваться образованные люди, которые занимались научной и просветительской работой.

При Московском университете был учреждён Благородный (Вольный) пансион для дворянских детей (1778), в котором обучение детей осуществляли преподаватели и студенты университета. За три года обучения в пансионе предполагалась реализация следующих функциональных задач:

- 1) научить детей или просветить их разум полезными знаниями;
- 2) вкоренить в сердца их благонравие;
- 3) сохранить их здоровье [26, с. 18].

Дворянское сословие Москвы уделяло достаточное внимание развитию пансиона, жертвовало для его нужд деньги, ценности и вещи. Большинство выпускников Благородного пансиона становились студентами Московского университета. Данное обстоятельство свидетельствовало о поднятии престижа университетского образования в высших сословиях российского общества благодаря успешной реализации его работниками сервисной функции за пределами университета.

В рамках нашего исследования значимым является имеющий место в развитии Московского университета факт сдачи в аренду на десять лет (с 1779 по 1789 г.) университетской типографии. Данный момент свидетельствует о реализации в составе сервисной функции образовательного учреждения задач менеджмента. Кроме ежегодной прибыли, этот контракт был весьма выгоден университету, так как содействовал доступности широкому кругу читателей трудов учёных университета. Продажа изданий осуществлялась через магазин при типографии.

Следующим моментом в функционировании Московского университета, имеющим для нашего исследования значение, является создание при университете 13 ноября 1779 г. первой учительской семинарии для подготовки учителей на средства, выделенные её основателем —

И. Г. Шварцем. Данное обстоятельство подтверждает востребованность реализации университетом сервисной функции при решении задач непрерывного профессионального образования, которое начало своё развитие в России одновременно с возникновением первых университетов.

В конце XVIII в. Московский университет становится вторым научным центром России после Петербургской Академии наук. Серьёзные научные исследования, имевшие как теоретическое, так и прикладное значение, велись на всех факультетах университета. Наиболее значительных успехов на данном поприще удалось достичь в области медицины. Поэтому Московскому университету было разрешено (1791) присваивать выпускникам медицинского факультета ученую степень доктора наук [27, с. 321].

По просьбе дворянства Прибалтики, в связи с запрещением молодёжи ездить учиться в зарубежные университеты, в 1799 г. Павел I подписал Указ о создании Дерптского университета специально для дворянских детей из Прибалтийского региона [22]. Однако открытие этого университета задержалось до следующего века.

История российского университета начинается с XVIII в. Опираясь на голландский опыт, предполагавший совместное существование академии и университета, император Петр I Указом от 28 января 1724 г. создаёт в Петербурге Академию наук для подготовки российской научной элиты, включив в её состав гимназию и университет. Синтез науки и образования, по мнению монарха, должен был ускорить развитие всех сфер социальной жизни Российской империи. В академическую гимназию предполагалось принимать одарённых детей из различных сословий и обеспечивать им подготовку для последующего обучения в университете; затем, используя учёных Академии наук, готовить из студентов специалистов высшей квалификации. Страна, в которой самой распространенной формой обучения была церковно-приходская школа, приобщается к европейской культуре и цивилизации.

Академический университет в составе Петербургской академии наук не имел своего устава. Его функционирование осуществлялось согласно утверждённым в 1747 г. отдельным положениям первого академического Регламента. В частности, академиков обязывали читать

лекции в университете; появилась категория студентов, состоящих на казённом обеспечении; лица, окончившие университет, имели преимущества по службе. Визуализируется сервисная функция высшей школы по профессиональной подготовке.

Считаем необходимым подчеркнуть роль Академии наук (Академического университета) в Петербурге для развития российского университетского образования и науки:

- это был первый российский университет, он положил начало университетскому образованию в России;
- из стен его вышло немало крупных учёных и будущих профессоров Московского университета, т. е. именно там были заложены основы отечественной науки;
- опыт данного университета, как позитивный, так и негативный, был учтён при создании других российских университетов (прежде всего Московского).

В процессе функционирования Академического университета были сформированы основные черты российской университетской системы: светский характер, отсутствие богословского факультета, широкое сословное представительство студенчества, связь образования с научными исследованиями и т. д. Именно Академический университет создал в Петербурге предпосылки дальнейшего развития высшего образования, которые реализовались открытием в 1819 г. Петербургского университета.

По указу Елизаветы I в 1755 г. был основан Московский государственный университет. В выработке идеи открытия университета в Москве, в разработке проекта его устава выдающуюся роль сыграл М. В. Ломоносов, используя для этого свой опыт знакомства с западноевропейскими университетами, особенно Лейденским. Быструю и удачную реализацию данной идеи обеспечило сотрудничество великого учёного с выдающимся деятелем своего времени дворянином И. И. Шуваловым, который был близким к императрице человеком.

Университетское образование в Российской империи долгое время не пользовалось популярностью в высших сословных кругах: дворяне предпочитали отдавать своих детей в военные учебные заведения (кадетские корпуса). Численность студенческого контингента университетов росла медленно; уровень довузовской подготовки слишком разнился; отсутствовала материальная заинтересованность профессорско-преподавательского состава.

Деятельность университета по культивированию передового знания в России резко ограничивается. Перед ним ставится задача закреплять политический состав общества, оберегать от иноземного влияния самобытность и нравственный строй народа. Визуализируется акцент на реализации им сервисной функции в ущерб образовательной и исследовательской.

Становление российского университета, его развитие тесно связаны с историческими особенностями России, своеобразием её политической и культурной жизни. На становление и развитие университетского образования оказали существенное влияние традиции и особенности российской ментальности: авторитарность государственной власти, неразвитость правовых начал жизни, религиозные основания культуры. Чуждое рационализму и индивидуализму православие препятствовало усвоению идей европейской культуры. Институциональные ценности российского университета складывались и формировались в условиях серьёзного ограничения автономии и свобод университетского сообщества.

1.3 Особенности функционирования российских университетов в первой половине XIX в.

Начало XIX в. ознаменовалось преобразованиями государственных учреждений России. Император Александр I своим Манифестом от 8 сентября 1802 г. учредил министерства, которые были призваны реформировать российское государственное устройство, в том числе систему образования, по западноевропейскому образцу. По инициативе министра народного просвещения П. В. Завадовского были открыты новые университеты: в 1802 г. — Дерптский (из «Академии Густавиана»), в 1803 г. — Виленский (на базе Главной виленской школы), в 1804 г. — Казанский и в 1805 г. — Харьковский. Большая заслуга в этом событии отводится чиновнику В. Н. Каразину [22].

Насколько сложно проходило развитие университетов в анализируемый отрезок времени, демонстрирует пример становления его в Казани. Первые годы Казанский университет существовал как придаток гимназии, директор которой стал его профессором и ректором. Кадровый ресурс располагал всего двумя заезжими профессорами и четырьмя адъюнктами из гимназических учителей. Как полноценное высшее учебное заведение университет окончательно оформился лишь к десятилетию своего существования. В числе первых студентов Казанского университета

находился известный писатель С. Т. Аксаков; среди студентов третьего приёма был Н. И. Лобачевский [10].

Для лучшей комплектации высшей школы существенно расширился контингент молодых людей со средним образованием, благодаря открытию в различных регионах России приходских училищ и гимназий, где образование было бесплатным. Имели место послабления для абитуриентов относительно сословно-конфессионального запрета. Начало развиваться международное сотрудничество: при положительных оценках после испытаний в училищном комитете учебного округа выпускники иностранных средних учебных заведений, владевшие русским языком, зачислялись в университет. Первый министр народного просвещения П. В. Завадовский провёл многие другие существенные преобразования либерального толка в российской системе народного просвещения.

Новые требования к университетам и Академии наук, возникшие в ходе реформ Александра I, вызвали необходимость в разработке новых нормативных регламентов их функционирования. В 1803 г. был утверждён новый Устав Академии наук, согласно которому ей поручалось заниматься только развитием науки, образование же было полностью передано в ведение Министерства народного просвещения. Именным указом императора 5 ноября 1804 г. были утверждены Уставы Московского, Казанского и Харьковского университетов, которые имели единую основу, а их различия учитывали лишь специфику соответствующих регионов Российской империи. От них существенно отличался утверждённый ранее Устав Дерптского университета:

- 1) в Дерпте был богословский факультет;
- 2) им управляла коллегия кураторов (по одному от рыцарства Лифляндской, Курляндской и Эстляндской губерний);
- 3) непосредственно руководил университетом проректор, избиравшийся ежегодно по порядку из числа

профессоров, он же одновременно заведовал хозяйственной частью;

4) в университете внедрялись порядки и традиции немецких университетов [28, с. 291—295].

Многие из особенностей законодательного функционирования Дерптского университета сохранились в последующие годы. Проекты университетских уставов были разработаны при непосредственном участии советника императора по вопросам народного образования, В. Н. Каразина. Для становления отечественной высшей школы данное событие имело принципиальное значение, так как с этого момента функционирование образовательных учреждений осуществлялось в соответствии с едиными требованиями. Достаточно обширный по объёму, Университетский устав 1804 г. исходил из опыта ряда западноевропейских университетов и учитывал почти столетнюю к тому времени историю становления университетского образования в России.

Согласно данному документу, университеты получали большую автономию и невиданную в тогдашней России демократию при решении своих внутренних вопросов. Однако не удалось ввести, по примеру немецких университетов, свободу преподавания, так как не хватало профессоров, и свободу слушания — из-за недоверия к самостоятельности студентов. Университет мог иметь собственную типографию, содержать свою гимназию, составлять учёные общества по разным наукам, проводить собственную цензуру для издаваемых и выписываемых книг. Особое значение имели положения по выборности ректора и деканов, профессоров и адъюнктов; коллегиальность обсуждения и решения основных вопросов университетской жизни [29].

По Уставу 1804 г. университет становился центром учебного округа: из шести ординарных профессоров создавался училищный совет университета, который осуществлял контроль за работой гимназий и училищ округа; профессора систематически их инспектировали.

Основная задача российских университетов данного периода состояла «в приготовлении юношества для вступления в различные звания государственной службы» [30, с. 5]. В начале XIX в. большинство российских студентов заканчивали лишь первый, подготовительный, курс университетов, так как этого было достаточно, чтобы затем начать государственную службу. Это свидетельствует о превалировании сервисной функции в деятельности университетов Российской империи анализируемого периода.

Серьёзный ущерб был нанесён российской системе народного просвещения нашествием французов (1812). В частности, Московский университет был почти полностью уничтожен во время пожара 6 сентября 1812 г., а затем оккупантами. Университет был эвакуирован в Нижний Новгород. Многие студенты и преподаватели добровольно вступили в армию. На медицинском факультете фактически все профессора и сдавшие экзамен студенты стали врачами в русской армии, прошли в её рядах от Москвы до Парижа, многие погибли или стали инвалидами, снискав себе славу самоотверженным трудом на полях сражений и в госпиталях [31].

Учебно-материальную базу университета пришлось создавать практически заново. В течение года для нужд Московского университета собирались пожертвования в виде книг, оборудования и материальных средств. Помощь оказали Академия наук, Медико-хирургическая академия, Главное правление училищ, Абовский, Дерптский, Казанский и Харьковский университеты, Государственный адмиралтейский департамент, Императорская публичная библиотека, Петербургское вольное экономическое общество, а также многие частные лица. В Нижнем Новгороде университет не открывался, и сразу после освобождения Москвы профессора и студенты стали стремиться домой. Однако эвакуация университета встретила серьёзные трудности, так как генерал-губернатор Ф. В. Растопчин считал, что являющийся рассадником якобинства и масонства, университет Москве не нужен [32].

По решению совета Московского университета 17 августа 1813 г., начались занятия со 129 студентами и посещавшими лекции вольными слушателями, многие из которых в последующие годы стали студентами университета. Сложное материальное положение заставило закрыть гимназию, которая работала долгие годы при университете. Университетский Благородный пансион, где обучение детей осуществлялось за плату, был вновь открыт 14 апреля 1814 г. Университет продолжил своё функционирование в привычном режиме либерально гуманистической направленности.

Процесс восстановления из руин затронул и другие российские университеты. Значительно изменился состав профессуры: в связи с войной уехали или были высланы многие зарубежные преподаватели, которых заменили молодые русские, не всегда достаточно подготовленные. Данные обстоятельства негативно сказывались на престиже университетского образования.

Варшавский университет был открыт в 1816 г. по указанию Александра I. Условия его функционирования носили чисто польский характер и законодательно подчинялись своему особому уставу. Данное учебное заведение совершенно не было связано с российскими университетами; Варшавский университет просуществовал всего 15 лет [33].

В 1819 г. (14 февраля) Россия пополнилась новым университетом — Петербургским. Решение об его открытии было принято Александром I ещё в 1803 г., но выполнение было задержано не без участия попечителя Петербургского учебного округа Н. Н. Новосильцев на 15 лет. Сначала вместо университета в Петербурге был открыт педагогический институт, преобразованный затем в Главный педагогический институт. Он имел неплохой профессорский состав и успешно готовил кадры преподавателей. Значительную роль в открытии университета в Санкт-Петербурге сыграл попечитель округа С. С. Уваров, который также

разработал проект его устава. Данный проект был отвергнут, так как, по мнению правящих кругов, носил либеральную направленность и характеризовался как крамольный и противоречащий духу Священного союза.

Петербургский университет имел первоначально три факультета: философских и юридических наук, физических и математических наук, исторических и словесных наук. В этом университете никогда не было медицинского факультета, но вскоре появился единственный в России факультет восточных языков. Профессорский состав нового университета оказался очень квалифицированным: известные иностранные учёные (главным образом из Германии) и русские, получившие подготовку за рубежом. Петербургский университет впервые произвёл разделение факультетов на отделения, т. е. ввел более узкую специализацию. Первый приём 1819 г. насчитывал всего 27 студентов [34].

В первые годы в новые университеты принималось по 20—30 студентов; только в Московском университете в начале 20-х гг. было около 700 студентов, в других — менее чем по 100 человек [35]. Дворянские семьи по-прежнему отдавали детей в 14-15 лет на военную службу или в закрытые лицеи, благородные пансионы и т. п. Часть дворян, в целях повышения престижа университетского образования в высших сословиях, предлагала открытие в университетах военных факультетов или кафедр.

Большое значение для поднятия престижа университетского образования имело принятие в 1819 г. «Положения о производстве в учёные степени». Данным документом на законодательном уровне вводился унифицированный для всех университетов порядок их присуждения:

- по окончании курса и получении аттестата — степень действительного студента;
- если выпускник университета оканчивал учёбу с предоставлением письменного сочинения, то становился кандидатом наук;

— для получения званий магистра и доктора надо было показать соответствующее знание наук и защитить диссертацию [36].

Для студентов и учащихся гуманитарного профиля обучения был введён (ещё в ходе реформ образования 1803—1805 гг.) обязательный курс эстетики в Московском, Казанском и Харьковском университетах, в педагогических институтах, лицеях, университетских пансионах и гимназиях. В русских университетах и педагогических институтах вход на публичные лекции по эстетике был открыт для всех желающих, а извещения о предстоящих чтениях печатались в газетах. Данное обстоятельство свидетельствовало об успешной реализации гуманитарными образовательными учреждениями Российской империи задач по формированию нравственных устоев молодёжи. Согласно им, отличительное свойство и достоинство истинного человека состоит «во всегдашней деятельности, происходящей из собственной доброй воли, из единственного желания доставлять другим всевозможную пользу» [37, с. 114—120]. Студенты воспитывались на положительных примерах, образы которых сформировались в начале XIX в.

Данная философская дисциплина заняла прочное положение в учебно-воспитательном процессе высшей школы Российской империи, чему способствовало позитивное отношение к ней министерства народного просвещения. Имелись основания полагать, что позитивные идеи получают распространение через выпускников вузов по всей России. Положение резко изменилось начиная с 19-го года XIX в. как следствие реакции власти на события в Германии, а затем и восстание декабристов: последовало усиление контроля над жизнедеятельностью университетов, либеральные положения Устава 1804 г. были упразднены. Деятельность университетов по культивированию передового знания резко ограничивается. Перед ними ставится задача закреплять политический состав общества, оберегать от иноземного влияния самобытность и нравственный строй российского народа.

Решением Главного правления училищ от 30 января 1819 г. было установлено учредить во всех университетах кафедры богословия для того, чтобы преподавать «начала истинного богопознания и христианского учения». С февраля того же года предписывалось сверх обыкновенных уроков о Законе Божьем читать учащимся и студентам в определённое время также и Новый Завет («Циркулярное предложение о введении по всем училищам чтения Нового Завета» от 07.02.1819 г.) [38, с. 171].

Таким образом, по решению министерства духовных дел и народного просвещения, с помощью православной религии и науки реализовывалась воспитательная функция по формированию у обучающихся самодержавномонархической идеологии. В рамках реализации данной функции в повелении императора Александра I о преобразовании Казанского университета, подписанном 14 июня 1819 г., были выдвинуты требования по приведению всех учебных заведений, в том числе университетов, в такое состояние, «в каком им следует быть для соответствия видам правительства». Монарх считал необходимым оставить в Казанском университете только тех профессоров, которые соответствовали своему предназначению, заменить негодных для педагогической работы преимущественно русскими учёными, «но токмо не иначе, как по достоверным сведениям о нравственности их» [33, с. 19—20].

Реформирование Казанского университета предусматривало введение должности директора для экономической, полицейской и нравственной части. Преобразования в университете производились путём жёстких административных мер без коренных изменений его устава: были уволены 11 профессоров, несколько чиновников и студентов университета; произвольно отменялись одни курсы наук и вводились другие; жизнь студентов подчинялась строжайшим правилам монастырской дисциплины, что вызывало недовольство общественности [24].

Инструкции, которые в дальнейшем стали применять в других университетах, подробно определяли направление

преподавания каждого предмета и быт студентов. Все прежние учебники и учебные руководства, которые использовались в учебном процессе, были осуждены как пагубные плоды западного просвещения. Данные меры негативно сказывались на функционировании университетов: численность студентов сократилась, научная и исследовательская деятельность в университетах пришла в упадок.

В частности, Петербургский университет начал восстанавливаться только после отстранения от попечительства Д. П. Рунича (1826), но ещё долгие годы учебное заведение было лишено духа науки, особенно в гуманитарной области. В Харьковском университете новые порядки в масштабах Казани и Петербурга не вводились, но и здесь удалили многих профессоров, в результате их осталось восемь вместо положенных двадцати восьми; установлены ограничения при выборе ректора и деканов, усилена цензура и запрещены многие старые издания, даже вышедшие по разрешению и при участии Екатерины II. Московский университет пострадал менее других, ибо он был самый старейший, самый крупный, имел уже определённые традиции, играл большую роль в жизни Москвы. Сказалась и известная оппозиционность московских верхов петербургскому чиновничеству. Но и здесь открыли кафедру богословия, перестали преподавать философию [35].

Император Александр I поддержал курс ряда реакционных деятелей просвещения (А. С. Стурдза, М. Л. Магницкий, Д. П. Рунич и др.), но не до конца: он не одобрил предложений о полном закрытии университетов.

За первую четверть XIX в. университетское образование в России сделало большой шаг, в первую очередь, в количественном отношении: вместо фактически одного, Московского, стало функционировать семь университетов; численность обучающихся в них студентов с сотни человек выросла до трёх тысяч.

Российский император Николай I в своём отношении к университетам демонстрировал двойственность: с одной

стороны, он не испытывал уважения к университетам (особенно Московскому), считая их рассадниками вольнодумства; с другой стороны, являясь человеком достаточно умным, понимал необходимость развития образования, в том числе и университетского, для России.

Университеты Российской империи во время прихода его к престолу продолжали функционировать с переменным успехом: вместо закрывавшихся открывались новые; были достигнуты значительные успехи в деле развития университетского образования; в ряде университетов началось формирование отечественных научных школ.

Одновременно принимались меры по ограничению возможностей получения университетского образования представителями непривилегированных сословий.

Российские университеты начинали постепенно преодолевать последствия погрома, учинённого реакционерами русского просвещения. Самой сложной проблемой для университетов вновь стал кадровый вопрос: лучшие профессора были изгнаны из профессиональной сферы. В Петербурге шли разговоры о преобразовании университета в педагогический институт, чтобы готовить преподавателей гимназий и профессоров [11].

Академик Г. Ф. Паррот предложил провести коренное преобразование российских университетов, оставив только три из них: Московский, Казанский, Харьковский. В каждом из них предлагалось отобрать по 32 лучших студента (по числу кафедр) и отправить их на 5 лет учиться в Дерпт, не пострадавший от погромов, а затем ещё на 2 года в Германию. По велению Николая I в октябре 1827 г. были отправлены за границу 20 лучших студентов Петербургского университета для подготовки к профессорскому званию. Те из них, кто изучал философию и право, направлялись в Берлин, кто занимался естественными науками — в Париж. Одновременно в Петербурге был вновь открыт Главный педагогический институт. В 1828 г. в Дерптском

университете был открыт профессорский институт, готовивший кадры для российских университетов [39].

Несмотря на недостаточный уровень подготовки преподавательских кадров, атмосфера студенческой жизни в университетах была очень здоровой: значительная часть студентов хотела получить знания, чтобы лучше служить России. Поэтому много занимались самостоятельно, возникали студенческие кружки и общества, организовывались постоянные дискуссии.

Власти закрыли в 1831 г. Виленский и Варшавский университеты, так как многие их воспитанники и студенты были активными участниками польского восстания (1830—1831). Подчинённый Виленскому университету Волынский лицей перевели сначала в Житомир, а затем в Киев. На базе Волынского лицея в 1833 г. в Киеве создали университет св. Владимира, который предназначался преимущественно для жителей Киевской, Волынской и Подольской губерний. Первоначально в университете св. Владимира было лишь два факультета — философский и юридический. В связи с нехваткой кадров большая часть кафедр была замещена учителями лицея, преподавателями Киевской духовной академии и гимназии. В последующие годы в Киевском университете св. Владимира был открыт медицинский факультет на базе закрытой Виленской медицинской академии. По примеру Дерпта была введена доцентура для подготовки к профессорскому званию, разработан новый устав, существенно отличавшийся от Устава 1835 г. для российских университетов [40, с 15—17]. Вновь созданный университет Николай I взял под своё покровительство и наделил его титулом «Императорский».

Основную массу студентов и преподавателей в Киевском университете составляли поляки, среди которых возникали конспиративные общества, имевшие часто антирусскую направленность. Борьба польских и русских элементов в данном образовательном учреждении продолжалась долгие годы, принимала нередко острые формы, что

послужило причиной временного закрытия университета в 1839 г. и чистки его состава.

В рамках реализации новой концепции высшей школы министром народного просвещения графом С. С. Уваровым была осуществлена подготовка нового университетского устава, который существенно отличался от Устава 1804 г., считавшегося достаточно либеральным и демократичным. Новый устав значительно ограничивал университетскую автономию и усиливал вмешательство чиновников в университетские дела. Однако он явился правовой основой для возрождения российских университетов, переживших кризис в 20-е гг. XIX в. По замыслу С. С. Уварова, университет стал рассматриваться не как учёное сословие, а как высшее учебное заведение и административно-коллегиальное учреждение для управления другими учебными заведениями округа [22].

Общий устав Императорских Российских университетов был утверждён 26 июля 1835 г. Николаем I и предполагал осуществление руководства ими министром народного просвещения через попечителей учебных округов. Устав первоначально был предназначен для четырёх университетов: Московского, Санкт-Петербургского, Казанского и Харьковского. По новому уставу университеты были освобождены от надзора за образовательными учреждениями в учебных округах, т. е. стали заниматься только своими внутренними делами. Кроме того, университеты потеряли ряд судебных привилегий; возросла роль попечителя в управлении университетом: он жил в университетском городе, постоянно присутствовал в университете, мог председательствовать в совете, ему непосредственно подчинялось правление университета, наконец, он мог приостановить любое решение совета или ректора.

Была восстановлена выборность ректоров и деканов, срок их полномочий увеличен до четырёх лет, но ректор окончательно утверждался императором, проректор и деканы — министром. Функции совета университета

были ограничены в основном выборными делами. Внутри университета основные управляющие функции принадлежали совету университета (ректор и все профессора) и правлению (ректор, деканы факультетов и начальник канцелярии) [29].

Инспектор назначался попечителем учебного округа из посторонних военных или гражданских чиновников; он обязан был надзирать не только за казёнными студентами, но и за вольными слушателями. Попечитель университета и его помощник назначались указом императора Николая I, поэтому они были подчинены только ему через министра народного просвещения. Согласно Уставу 1835 г., «попечитель употребляет все средства к приведению в цветущее состояние университета, строго наблюдая, чтоб принадлежащие ему места и лица исполняли неупустительно свои обязанности» [41]. Инспектор мог присутствовать на экзаменах, а при необходимости его приглашали на заседания правления университета с правом голоса.

Изменился порядок набора студентов: выпускники большинства гимназий были лишены права поступать в университет без испытаний. Устав 1835 г. установил чёткие единые правила поступления в университеты Российской империи:

- все желающие стать студентами должны были выдержать предварительные испытания по правилам, утверждённым Министерством народного просвещения;

- преимуществом при зачислении пользовались молодые люди, закончившие полный гимназический курс;

- по решению ректора университета лучшие выпускники гимназий могли зачисляться в студенты без предварительных испытаний;

- в университетах был установлен приём студентов два раза в год и введено семестровое распределение курса наук, каждый из которых студент мог изучить за один семестр [42, с. 85].

Данное нововведение привело к дроблению больших учебных курсов на более мелкие, что вызвало увеличение числа изучаемых предметов.

Срок обучения на философском и юридическом факультетах университетов составлял четыре года, а на медицинском — пять лет. При наличии уважительных причин студенты могли переводиться на аналогичный факультет другого университета. После завершения каждого курса наук обучаемые подвергались испытаниям, кроме того разрешались промежуточные испытания в течение учебного года. Лучшим студентам, окончившим полный курс наук в университетах, присваивались учёные степени кандидатов без экзаменов. Остальные выпускники, получившие аттестаты и право на классный чин, могли претендовать на учёную степень кандидата после успешной сдачи сложного экзамена по своей специальности. Через год после присуждения учёной степени кандидата их обладатели имели право сдавать испытания для получения учёной степени магистра. Еще через год у магистров появлялось законное право на защиту докторской диссертации по своей отрасли знаний. Процедура подготовки и защиты диссертации описывалась в инструкции Министерства народного просвещения. Профессорско-преподавательский состав, чиновники и студенты университетов имели определённые права и преимущества перед другими лицами [43, с. 18—19].

Данные положения свидетельствуют о принятии правительством мер по поднятию престижа университетского образования в глазах общественности. Согласно принятому Уставу 1835 г., произошло значительное ограничение возможностей университетского совета. В компетенцию заседаний совета университета входили следующие вопросы:

- избрание ректора, почётных членов и корреспондентов;
- избрание профессоров и адъюнктов, а также назначение их на должности;
- определение и увольнение лекторов и учителей;

- обсуждение предложений факультетов по совершенствованию преподавания наук;
- распределение курсов и времени на их преподавание;
- рассмотрение представлений факультетов на получение преподавателями учёных званий;
- анализ недостатков в работе профессорско-преподавательского состава и другие [1].

Существовавший ранее университетский суд упразднился. Правление университета состояло из хозяйственной и полицейской частей. Университетская полиция предназначалась для поддержания благочиния и порядка среди студентов и сотрудников. Полицейская власть принадлежала экзекутору, в ведении которого находились все нижние служители университета. Экзекутор подчинялся ректору университета, а также местному полицейскому начальнику.

Уставом 1835 г. предусматривалось, чтобы университет имел свою цензуру, свободно и беспоплиненно выписывал из-за границы учебные пособия (зарубежная литература для университетов не подвергалась цензуре). Университеты получили право учреждать особые учёные общества (для совместного изучения какой-либо науки), уставы которых утверждались министром [29].

Оценивая в целом Устав 1835 г., можно отметить, что он сильно отличается от уставов западноевропейских университетов, в нем законодательно закреплены многие черты собственно российской системы образования. Данный нормативный документ, несмотря на свою относительную «недемократичность», сыграл значимую роль в успехах российского просвещения в последующее десятилетие.

В анализируемый период высшая школа в Российской империи ценилась высоко: университеты назывались императорскими, поскольку находились под покровительством Николая I, который постоянно получал подробную информацию об их деятельности. Ректор избирался на четыре года из числа наиболее авторитетных ординарных

профессоров университета и утверждался в этом звании императором России.

К профессорско-преподавательскому составу российских университетов, согласно Уставу 1835 г., предъявлялись высокие требования:

- на должность ординарного или экстраординарного профессора мог претендовать только доктор наук по профилю соответствующего факультета;

- чтобы стать адъюнктом кафедры, претендент должен был обладать как минимум учёной степенью магистра по профильной отрасли знаний;

- для учителя университета требовалось наличие высшего образования;

- профессор мог заведовать в университете только одной кафедрой и, по разрешению министра народного просвещения, ему разрешалось совмещать работу на второй;

- основной обязанностью профессора было чтение лекций студентам в объёме не менее восьми часов в неделю;

- за пропуски плановых занятий без законных оснований из окладов профессоров, адъюнктов и учителей удерживались соответствующие денежные средства, которые передавались на нужды университета [29].

Работу педагогов высшей школы стимулировала продуманная система материального обеспечения. После 25 лет безупречной статской службы профессора, адъюнкты и лекторы университетов получали пенсию от казны в размере полного жалования. Заслуженные профессора имели право получать пенсию и продолжать научно-педагогическую работу с выплатой положенного жалования. Безупречная служба в университетах в течение десяти лет и более давала право профессорам, адъюнктам и лекторам на пенсию при неизлечимых болезнях. В случае смерти указанных лиц их пенсии продолжали получать вдовы (пожизненно) и дети (дочери — до замужества, а сыновья — до поступления на службу или учёбу) [44, с. 1 186—1 188]. Данные факты свидетельствуют

о тенденции престижности профессии педагога высшей школы в Российской империи анализируемого периода.

В Казанском университете в 30—40-е гг. XIX в. резко возрос уровень преподавания математических и естественных наук. Как небывалое явление в истории мировой науки зафиксировано создание усилиями Н. Н. Зинина (окончившего университет в 1833 г.) школы химиков-органиков, которая функционирует непрерывно на высоком уровне до сегодняшнего дня. Выпускники данной школы преподавали химию во всех остальных российских университетах. Харьковский университет, преодолев трудности 20-х гг., добился определённого прогресса, способствовал просвещению украинского дворянства, подготовил много образованных людей [22].

В Санкт-Петербургском университете в данный период возросло число студентов из аристократических семей, которым университетский диплом нужен был для престижа или карьеры. Здесь в 30-е гг. XIX в., по примеру немецких и Дерптского университетов, сложились уникальные в истории российских университетов студенческие корпорации. Их было две: Рутения — для русских и Балтика — для прибалтийских немцев. На основе традиций Дерпта были разработаны уставы корпораций, отличавшихся друг от друга цветом и фуражками. В русской корпорации, в отличие от немецкой, самым большим почётом пользовались не дуэлянты и умевшие пить, а морально выдержанные, умные и эрудированные студенты [34].

Университетское образование в России к началу XIX в. находилось в зачаточном состоянии: Академический университет завершал своё существование, в Московском университете число студентов на всех факультетах и курсах обычно не превышало сотни, планы Екатерины II по созданию новых университетов и выработке устава не были осуществлены. Павел I ввёл ограничения в области образования, которые сказывались и на университетах (сократилось число средних учебных заведений, запрещён был ввоз книг из-за границы, прекращено отправление молодёжи за рубеж для получения образования

и подготовки к профессорской деятельности), не хватало профессоров для преподавания многих дисциплин и т. п.

Новые веяния в развитии российских университетов непосредственно связаны с теми реформами, которые были осуществлены в первые годы царствования Александра I. В первую очередь, были сняты запреты, введённые в систему функционирования университетов при Павле I (в том числе послабления в сословно-конфессиональном запрете для абитуриентов). В общей реформе образования университетам было отведено особое место. Согласно утверждённому императором в 1803 г. «Предварительным правилам народного просвещения», они должны были стать центрами учебных округов, на которые делилась Россия, и курировать все учебные заведения на территории своего округа. Данное обстоятельство актуализировало вопрос об открытии новых университетов: Дерптского, Виленского, Казанского и Харьковского.

Суть проведённой в начале XIX в. реформы образования состояла в создании государственной образовательной системы, руководство которой осуществлялось Министерством народного просвещения. Функционирование университетов регламентировалось уставами, которые имели единую основу и различия, учитывающие специфику регионов Российской империи.

Принятие Устава 1804 г. было важным шагом в развитии университетского образования в России. Благодаря данному нормативному документу, была создана невиданная в условиях самодержавия автономная система, которая способствовала повышению престижа университетов и совершенствованию их работы. К сожалению, последующие события показали, что Устав 1804 г. оставался во многом на бумаге, так как не соответствовал окружавшей действительности.

После 1815 г. отношение Александра I к образованию в целом, и к университетам в частности, серьёзно изменилось. В последнее десятилетие его царствования началось неприкрытое выступление против университетов: полностью игнорировался Устав 1804 г., как либеральный и неприемлемый в условиях России; произошло объединение в одном министерстве вопросов образования и духовных дел, в связи с чем во всех университетах открывались кафедры богословия, не предусмотренные Уставом.

За первую четверть XIX в. университетское образование в России сделало большой шаг, в первую очередь, в количественном отношении: вместо фактически одного, Московского, университета стало семь, а число студентов с сотни выросло до трёх тысяч.

Царствование Николая I в жизни и деятельности российских университетов отмечено многими важными событиями, составляющими целую эпоху. В большинстве российских университетов первое десятилетие николаевского царствования проходило под знаком

возрождения после их погрома в первой половине 20-х гг. XIX столетия. В середине 30-х гг. анализируемого периода, после возвращения в Россию посланных на учёбу в Дерпт, Берлин, Париж педагогов, российские университеты осуществляют своё полноценное функционирование, реализуя равнозначно образовательную и исследовательскую функции.

Принятый в данный период Устав 1835 г. достаточно отличался от уставов западноевропейских университетов, отражая черты собственно российской системы университетского образования. Он сыграл большую роль в успехах российского просвещения в последующее десятилетие, которое было очень плодотворным для российских университетов. Успешное функционирование университетов Российской империи обеспечивалось следующими обстоятельствами:

- упорядочением университетской жизни в связи с принятием устава;
- изменением профессорского состава после возвращения из европейских университетов и Дерпта большой группы молодых, талантливых и широко образованных преподавателей;
- созданием первых солидных научных школ в российских университетах;
- переходом к преподаванию большинства предметов на русском языке и т. д.

В целом поступательное развитие российских университетов до середины 40-х гг. было приостановлено начавшимися революционными событиями в Западной Европе (1848). Правительственные круги России и сам император видели в университетах опасные очаги свободомыслия. Для ограничения их деятельности были приняты следующие меры:

- по изменению социального состава студенчества через повышение платы за обучение и ограничение приёма недворян;
- выборы ректоров университетов были заменены их назначением министром с утверждением императором;
- главной обязанностью ректора и деканов стал надзор за преподаванием.

Констатируя качественные сдвиги в развитии университетской системы в России в период царствования Николая I, необходимо отметить сокращение количества университетов при сохранении общей численности студенческого контингента. Данные обстоятельства позволяют квалифицировать этот период в развитии университетов Российской империи как застойный.

В основу функционирования университетского образования была положена система отношений власти и общества, сформированная православной традицией. Православные ценности, пропаганда идеи согласия власти и народа составляли ценностные основания функций российских университетов данного периода.

1.4 Развитие российского университетского образования в условиях реформ второй половины XIX в.

Реформы Александра II нуждались в резком увеличении числа образованных людей, что предполагало серьезные перемены в сфере народного просвещения. В официальных документах правительства, выступлениях профессоров в печати отмечались основные проблемы, которые сводились к расширению университетской автономии, свободе преподавания, увеличению прав профессорской коллегии, улучшению материальной базы, повышению заработной платы преподавателей и т. д.

Считаем необходимым отметить, что на рубеже 50—60-х гг. XIX в. образованные люди России, которые были безразличны к судьбе российского университетского образования, подготовили несколько проектов улучшения работы высшей школы. В частности, директором Императорской публичной библиотеки графом М. А. Корфом был предложен достаточно радикальный проект реформирования российских университетов. Он считал, что обучаться в университете могут все желающие за небольшую плату: «дом науки должен быть открыт всякому, как дом молитвы, без спроса о том, насколько кто достоин туда войти» [11]. Автор предлагал отменить экзамены, но обязать студентов строго соблюдать правила внутреннего распорядка. По мнению составителя этого проекта, в университете молодёжь должна учиться, а не создавать различные корпоративные объединения. Студентам, как считал М. А. Корф, следует оставаться в вузе в своём исходном сословии, чтобы после окончания учёбы нести новые знания в родную среду и таким образом способствовать просвещению народа. Фактически проект М. А. Корфа представлял собой один из первых вариантов «открытого университета». После продолжительных дебатов Главное правление училищ отвергло этот проект, но

его отдельные положения были учтены при составлении ряда документов Министерства народного просвещения.

Начавшаяся с 1856 г. дискуссия по университетскому вопросу привела к подготовительным работам по проведению реформы высшей школы «сверху» через подготовку проекта нового университетского устава. Его разрабатывали попечитель Петербургского учебного округа князь Г. А. Щербатов и профессор Петербургского университета К. Д. Кавелин. При подготовке проекта устава они учитывали как отечественный, так и зарубежный опыт работы высшей школы. Проект устава был готов в феврале 1858 г., но отзывы на него от Московского и Киевского университетов были получены только в 1861 г.

Петербургский проект предлагал усилить власть выборного ректора, передать все учебные и научные дела в ведение факультетских собраний, разрешить студентам свободное посещение лекций, отменить приёмные и переводные экзамены, оставить только докторскую степень и защиту одной диссертации без экзаменов и т. д.

В проекте было много предложений, направленных на оптимизацию организационной структуры университетов и повышение качества образования студентов. Предлагалось создание новых кафедр, которые бы подчёркивали направленность и специфику каждого факультета, а также закрытие кафедр, преподававших гимназические курсы. Считалось необходимым разделение факультетов на отделения с образованием специализированных лабораторий. Авторы проекта настаивали на организации планомерной подготовки профессорско-преподавательских кадров и на облегчении доступа молодых русских учёных на кафедры. Центральное место в проекте занимали вопросы финансирования университетов [45].

Работники высшей школы России анализируемого периода высоко оценили либерально-демократические предложения проекта устава Петербургского университета. В 1861 г. были собраны официальные замечания

и предложения, которые значительно улучшили первоначальный текст. Однако правительство ещё не было готово к проведению университетской реформы, чему в немалой степени способствовали студенческие волнения. Министерство считало проект слишком либеральным, а предлагаемые в нём меры несвоевременными.

Студенчество университетов всё активнее втягивалось в общественное движение и в политическую жизнь, что приводило к конфликтам с преподавателями и студенческим протестам. Попытки попечителей и ректоров справиться со студентами потерпели неудачу. Для выработки практических мер противодействия студенческим волнениям из числа попечителей учебных округов был образован совещательный комитет, результатом деятельности которого стал документ, названный «Правилами» и утверждённый 14 января 1860 г. императором Александром II [46, с. 499—501]. Устанавливалась тесная связь между полицией и руководителями университетов в вопросе обмена информацией о противоправных поступках студентов.

Для проверки деятельности Министерства народного просвещения работала особая комиссия, которая собирала материалы для выработки политики по реформированию российского высшего образования. Ознакомившись с материалами комиссии, Совет Министров в апреле—мае 1861 г. три раза обсуждал вопросы о положении дел в университетах. Александром II был поставлен вопрос о закрытии университетов, но из-за опасности социальных потрясений данное решение не осуществилось. Правительственная комиссия осудила деятельность министра Е. П. Ковалевского за либерализм и вынудила его в 1861 г. уйти в отставку.

В окружении Александра II предлагались разные меры по усмирению студенчества, в том числе и перенесении университетов в уездные города, где легче будет вести за студентами надзор. В результате долгих споров император принял предложение графа С. Г. Строганова, касающееся преобразований в университетах, которые вели

к превращению их в учебные заведения для имущих и благонадёжных. 31 мая 1861 г. последовало императорское повеление «О некоторых преобразованиях в университетах», осуществление которых было поручено новому министру народного просвещения адмиралу Е. В. Путятину (к слову сказать, имевшему весьма приблизительное представление о путях реформирования системы высшего образования). Либеральная печать негативно отнеслась к преобразованиям Е. В. Путаева [32].

Согласно циркуляру министра народного просвещения попечителям учебных округов от 21 июля 1861 г., студенческие сходки запрещались, а их организаторы преследовались полицией и администрацией вузов. Студенты потеряли право распоряжаться своими кассами взаимопомощи, что существенно сократило возможности материальной поддержки опальных товарищей. В соответствии с новыми правилами оплаты учёбы в вузах, от неё мог освобождаться только один студент от каждой губернии данного учебного округа (при министре народного просвещения Е. П. Ковалевском до половины студентов обучались бесплатно). Главным аргументом в пользу введения платного обучения для большинства студентов являлась нехватка средств на содержание профессорско-преподавательского состава и развития учебно-материальной базы вузов.

В своём циркуляре министр народного просвещения требовал от профессоров оказывать влияние на настроения и поведение студентов. Преподавателям разрешалось удалять из аудиторий студентов, нарушавших дисциплину и порядок, однако посещение лекций признавалось обязательным. После долгих колебаний решили отменить обязательную форму одежды для студентов. Для уменьшения численности польских студентов в русских университетах планировалось основать в Виленской губернии юридический и медицинский вузы [47].

Неразумная деятельность министра народного просвещения в значительной степени спровоцировала серьёзные

студенческие волнения во всех российских университетах, кроме Дерптского, в котором с 1855 г. действовали особые правила, разрешавшие студенческие корпорации. Наиболее опасная ситуация сложилась в Петербурге, министр внутренних дел назвал её «университетским восстанием». Из-за нераспорядительности чиновников занятия в Петербургском университете начались только 18 сентября 1861 г. Бурю негодований беднейшей части студенчества вызвали новые правила обучения и оплаты, недовольство переросло в открытый отказ посещения занятий. Петербургский университет был закрыт 22 сентября, что лишь усилило возмущение молодёжи. Около 1500 студентов проникли в актовый зал вуза и устроили там митинг.

В столице начались демонстрации студентов и сочувствовавших им жителей, что способствовало вводу войск и аресту зачинщиков, а это ещё более накалило обстановку. Из-за непрекращающихся демонстраций и сходок, арестов по приказу император Александра II 20 декабря Петербургский университет был закрыт «впредь до пересмотра университетского устава» [34].

В связи с временным закрытием Петербургского университета 30 января 1862 г. в помещениях городской думы и училища св. Петра студентами и преподавателями был организован «вольный университет». Это был первый опыт создания подобного вуза в России. Он был доступен всем желающим учиться, а управление в нём осуществлялось студенческими депутатами. Двадцать семь лекторов безвозмездно читали в этом университете публичные лекции и целые курсы, которые отличались либерализмом. За «вольным университетом» постоянно наблюдало III отделение. После ареста и высылки профессора П. В. Павлова за лекцию о 1000-летию России, в которой он призвал к сближению с народом, в марте 1862 г. университет закрыли [48].

Выступления студентов привели к временному закрытию Казанского университета. В Московском университете

во время студенческих волнений было арестовано более 30 человек. Университет св. Владимира продолжал работать, так как власти Киева проводили более сдержанную политику, что снизило остроту недовольства студентов [21].

Студенческое движение оказало влияние на общую обстановку в России. Оно инициировало процесс подготовки и проведения реформ в академических сферах, вызвало определённые кадровые перемены. Одним из следствий студенческих выступлений стало смещение с поста министра народного просвещения графа Е. В. Путятина.

Против реформы высшей школы выступили органы периодической печати либерально-демократической направленности. На страницах многих журналов и газет развернулась жаркая дискуссия о судьбах российских университетов. При сравнении российских университетов с европейскими было выявлено следующее:

- отличие от средневековых английских в аспекте отсутствия реализации функций церковности, корпоративности, общности и воспитания;
- подчеркнута схожесть с французскими университетами в плане внесения в функционирование заведений бюрократических элементов, но присутствие взаимосвязи факультетов;
- отсутствие стремления научного начала преобладать над прикладным и утилитарным, которое присуще германским университетам.

По ходу дискуссии отмечалось, что некоторые особенности российских университетов необходимо сохранить в ходе их реформирования.

Резкой критике подвергалось всё университетское образование. Констатировался полный отрыв университетов от реальной жизни. Выход виделся во введении полной самостоятельности студентов, в разрешении им посещать только интересующие их лекции, в отказе от специализации, деления на факультеты, экзаменов, дипломов и т. п.

Предлагалось реформировать школьное образование: в основу последнего поставить естественные науки,

а историю, географию, классические языки совсем снять, тогда на основе самостоятельности студентов университетов сами себя реформируют. Критикуя университетскую систему в целом, участники дискуссии отрицали возможность её реформирования при существовавшем строе и поэтому не выдвигали позитивной программы реформы [49].

В ходе дискуссии о судьбах университетов на первый план выдвинулись вопросы: что такое университет, какова его роль в обществе, чему учить в университете и кого отсюда выпускать, каковы взаимоотношения университетов и властных структур? Спектр взглядов по этим вопросам был очень широк, но все сходились в одном: университетам нужно самоуправление, уменьшение власти попечителей, расширение полномочий совета и профессорской коллегии.

Учитывая государственную важность университетского вопроса, император Александр II в апреле 1861 г. поручил подготовить предложения по реформированию высшей школы комиссии Долгорукова-Панина-Строганова. Она подготовила содержательный проект университетского устава, который в 1862 г. был опубликован для широкого обсуждения как в России, так и за её пределами (отзывы поступили из ряда стран Европы: Англии, Бельгии, Германии, Франции, Швейцарии и других стран).

Общий устав Российских университетов, который более 20 лет способствовал развитию отечественной системы высшего образования, был утверждён императором Александром II 18 июня 1863 г. Он предназначался для Петербургского, Московского, Казанского, Харьковского, Новороссийского (в Одессе) и св. Владимира (в Киеве) университетов, его основные положения применялись в Варшавском университете. По сравнению с уставом 1835 г., новый документ раздвинул рамки университетского преподавания, значительно увеличив число кафедр. Российским университетам было возвращено право самоуправления, а также даны некоторые другие важные права и привилегии. Советы университетов имели право присваивать преподавателям следующие

учёные степени: кандидат, магистр и доктор, а также утверждать учащихся в звании действительного студента. Устав разрешал российским университетам присваивать учёные степени иностранцам при строгом соблюдении ими установленных правил, которые утверждались министром народного просвещения [29].

В число студентов университета принимались молодые люди, достигшие 17-летнего возраста, с полным гимназическим образованием. Вступительные экзамены проводились по усмотрению совета вуза. В студенты могли приниматься выпускники других высших и средних учебных заведений, если курс изученных ими наук был не ниже гимназического. Кроме студентов, занятия в университетах могли посещать вольные слушатели. Значительная часть бедных, но хорошо успевающих студентов освобождалась от платы за учёбу.

Произошло расширение учебно-материальной базы по естественным наукам через учреждение новых лабораторий, что способствовало развитию научных исследований. В конце 60—начале 70-х годов XIX в. в российских университетах прошла полоса защит докторских диссертаций, на кафедры пришли молодые талантливые учёные. Особая роль в развитии учебного процесса и научных исследований принадлежала университетской библиотеке.

Вузам предоставлялось право свободно выписывать из-за границы различные учебные пособия для преподавателей и студентов. Книги и другие издания, поступавшие в университеты из зарубежных стран, не подлежали рассмотрению цензурой. Университеты имели свою собственную цензуру для тезисов докладов, сборников, пособий и других изданий. Вузам было дано право издавать научные труды в собственных типографиях и реализовывать их через свои книжные лавки. Медицинские факультеты могли содержать аптеки [36].

Преподаватели и чиновники университетов считались состоящими на государственной службе и пользовались

всеми правами и преимуществами согласно Своду законов Российской империи издания 1857 г. У профессорско-преподавательского состава появились убедительные материальные стимулы для повышения своей научно-педагогической квалификации: годовое денежное содержание в Московском университете по сравнению с 1835 г. было увеличено в среднем в два раза. Лица профессорско-преподавательского состава получали права и преимущества только при добросовестном исполнении своего служебного долга. Пенсионное обеспечение, размером вплоть до полного должностного оклада, полагалось при выслуге в 25 лет и более. При таком сроке выслуги в должности штатного преподавателя в вузе присуждалось звание заслуженного профессора, которое давало привилегии не только самому учёному, но и его семье [50, с. 754—755]. Данные материальные стимулы обеспечили стабилизацию кадров профессорско-преподавательского состава российских университетов анализируемого периода.

Рамками данного устава подчёркивалось превалирование реализации в университетском образовании научной функции над утилитарной. Основанием разделения университетов на факультеты предполагались отрасли человеческого знания. По новому уставу, чётко была проведена синхронизация учёных степеней и должностей.

Вышеуказанные факты позволяют сделать выводы, что после реформы 1863 г. университеты реализовывали самостоятельность в государственном и академическом функционировании. Этому в немалой степени способствовало Циркулярное предложение по поводу введения нового общего устава университетов, которое министр народного просвещения А. В. Головнин направил 20 июля 1863 г. попечителям учебных округов. Оно рекомендовало попечителям разработать правила функционирования образовательных учреждений по новому уставу с учётом местных особенностей (которые, однако, не вступали бы с ним в противоречия).

При разработке правил о приеме студентов и постоянных слушателей и о переходе из одного университета в другой министр рекомендовал учитывать следующие обстоятельства:

- звание студента могли получать молодые люди, имеющие удовлетворительные познания во всех предметах гимназического курса;
- перевод студента в другой университет допускался только при одобрительном отзыве вуза, из которого он переходил;
- особам женского пола посещать университетские лекции не разрешалось;
- посторонние (вольные слушатели) допускались на занятия только с согласия лекторов при обязательном уведомлении ректора.

Согласно правилам об обязанностях учащихся и о внутреннем порядке в университете, по мнению министра народного просвещения, следовало закрепить такие положения:

- студенты считались отдельными посетителями вуза, поэтому какие-либо корпоративные действия с их стороны должны были запрещаться;
- университет предназначался только для учебных занятий, что исключало какие-либо собрания, театральные представления, концерты и тому подобное;
- обучаемым не разрешалось создавать в университете различные общества по интересам, вспомогательные или сосудные кассы;
- на лекциях студентам запрещалось выражать одобрения или порицания преподавателям.

Особенно строго регламентировались правила о взысканиях, налагаемых на студентов, и о делопроизводстве в университетском суде. Приговоры университетского суда об увольнении (отчислении) из вуза утверждались советом. Информация об исключении студентов из университета направлялась в другие вузы и попечителям учебных округов. Все правила доводились до студентов

и сотрудников при зачислении в университет, а виновные лица наказывались за допущенные нарушения соразмерно степени их вины [47].

Таким образом, правила регламентировали функционирование университетов, сдерживая демократические свободы, которые были присущи европейскому университетскому образованию. В то же время они не противоречили академической и административной самостоятельности образовательных учреждений, юридически закреплённой Общим уставом Российских университетов 1863 г.

Устав 1863 г. восстановил университетскую автономию, что способствовало определённому прогрессу университетов как центров науки и образования. Расширение прав профессорской коллегии, улучшение материального положения профессоров содействовало привлечению в их ряды талантливой молодёжи. Содействовал документ и становлению достаточно стройной системы подготовки университетских кадров. Десятилетие после принятия устава оценивается многими исследователями и современниками как одно из наиболее продуктивных в истории российских университетов.

В эти годы появились два новых университета: Новороссийский в Одессе, открытый 1 мая 1865 г. на базе рижельевского лицея, и Варшавский русский, созданный в 1869 г. с целью усилить русское духовное влияние в польских губерниях, так как Киевский университет с этой миссией не справился. Варшавский университет имел свой устав, ректор и инспектор назначались из русских, преподавание и делопроизводство велись на русском языке. Устав Варшавского университета во многом предвосхитил Устав российских университетов 1884 г. [51].

Появление новых университетов, увеличение числа кафедр и количества штатных единиц на них остро поставили вопрос о подготовке профессорских кадров. Для решения данной проблемы была предпринята беспрецедентная в истории российских университетов акция,

согласно которой в 1862—1866 гг. осуществлялась подготовка 100 профессорских стипендиатов за границей. В их числе крупные деятели отечественной науки: И. Мечников, Н. Ковалевский, М. Авенариус, А. Потебня, В. Герье, В. Сергеевич, Н. Таганцев и др. [45].

Данный период характеризуется также созданием аспирантуры при российских университетах. Термин «аспирант» вошел в обиход только в 80-е гг. XIX в.: первоначально эту категорию лиц называли «профессорскими стипендиатами». В 70-е гг. данного столетия уже абсолютное большинство профессоров готовилось в российских вузах.

Возрастание роли университетов как научных центров в 60—70-е гг. XIX в. подтверждается открытием при них большого количества учёных обществ: за 1868—1873 гг. их число возросло с 10 до 20. На заседаниях обществ обсуждались актуальные научные проблемы, заслушивались доклады о достигнутых результатах, нередко имевших мировое значение. Общества выпускали журналы со статьями крупных учёных, информацией об успехах российской и мировой науки [51].

Повышение научного потенциала университетов в анализируемый период проявилось в создании большего количества школ, получивших международное признание. В частности, в Петербургском университете возникла блестящая математическая школа под руководством академика П. Л. Чебышева и его учеников (А. А. Марков, А. М. Ляпунов и др.), первая в России школа физиологов во главе с И. М. Сеченовым, менделеевская химическая школа (А. М. Бутлеров, Н. А. Меншуткин). В Московском университете создал школу физики А. Г. Столетов, который 30 лет заведовал соответствующей кафедрой и передал её другому крупнейшему учёному П. Н. Лебедеву. Химия в Московском университете была в упадке до появления В. В. Марковникова, основавшего в 70-е гг. XIX в. свою школу.

Эти же годы отмечены расцветом науки в молодом Одесском университете, где одновременно работала большая

группа крупных учёных: И. И. Мечников, В. О. Ковалевский, Н. А. Умов, Н. И. Андрусов, Л. С. Ценковский, И. В. Яглич и др. [45].

Именно в 60—70-е гг. XIX ст. сложилась система исторического образования в российских университетах. В отличие от Западной Европы, где исторические науки обычно входили в состав философского факультета, в России были образованы историко-филологические факультеты.

В данный временной период российские университеты стали центрами бурной политической жизни. Надзор властных структур за университетами в значительной степени сохранился, так как права попечителей в Уставе 1863 г. были сформулированы крайне нечётко. Студенчество осталось в прежнем положении, не получив желаемых прав. Поэтому студенческие беспорядки не прекратились. Основными причинами, толкавшими студентов на участие в беспорядках, являлись: отсутствие у них всяких прав, лишение их любой возможности общения в университете во внеучебное время, постоянный контроль над ними полицией и университетской инспекции [52].

Все эти события вызывали неоднозначное отношение в правительстве, обществе и внутри самих университетов. Консервативно настроенная часть общественности считала, что университетское самоуправление в России недопустимо, что университетские свободы негативно влияют на молодёжь, а потому требовала пересмотра устава в сторону усиления правительственного контроля над университетами. Леворадикальные элементы признавали необходимым добиваться полной автономии университетов, расширения студенческих прав, вовлечения студентов в активную политическую жизнь. Основная масса либерально настроенной профессуры в целом поддерживала Устав 1863 г., обращая внимание на полезность некоторых уточнений в нём, настаивала на том, что в университетах надо серьезно заниматься образованием и наукой, а не политической борьбой. Действующий Устав 1863 г. не

заклучал в себе существенных преимуществ для дворян при получении высшего образования, что вызывало беспокойство у руководящей элиты [53, с. 81].

В 70-е гг. XIX в., когда министром народного просвещения стал Д. А. Толстой, в России началась перестройка всей системы образования на классической основе, т. е. центральное место заняли латинский и греческий языки, античная история и античная литература. Частные изменения в деятельности высшей школы России, по мнению императора Александра II, ослабили влияние правительства на университеты. Поэтому в апреле 1875 г. по его указанию для разработки проекта нового университетского устава была образована авторитетная комиссия, которую возглавил статс-секретарь, действительный статский советник И. Д. Делянов, сменивший впоследствии Д. А. Толстого на посту министра. Членами данной комиссии, после изучения положения дел во всех российских университетах было установлено, что ректоры вузов являлись сторонниками сохранения Устава 1863 г.

Вопрос о необходимости университетской реформы был актуализирован в 1872 г. появлением в печати публикаций с предложениями о характере изменений. В частности, предлагалось полное подчинение университетов государственной власти, лишение их всяких элементов автономии [54, с. 24].

Усиление либерального движения в стране в конце 70-х гг. задержало разработку нового устава. Тогда правительство и Министерство народного просвещения приняли в 1879 г. ряд постановлений об университетах и студентах. Права последних опять ограничивались, повышалась вновь роль попечителя за счёт снижения роли ректора. Особые усилия прилагались для разъединения студенчества и народнического движения, так как около трети народников были связаны с университетами.

Введение «Временной инструкции для университетской инспекции» и «Правил для студентов» от 26 октября

1879 года вызвало взрыв недовольства в высших учебных заведениях (особенно в Петербургском университете). Большинство студентов и многие преподаватели протестовали против новых документов: покинули свои вузы профессора Н. Х. Бунге, В. Л. Грубер, А. Д. Грановский и другие. В конечном итоге инструкция и правила были введены в повседневную жизнь лишь частично [45].

Возмущение студентов и преподавателей инструкциями Министерства народного просвещения привело к отставке министра и назначению на этот пост попечителя Дерптского учебного округа А. А. Сабурова, решившего ввести в российские университеты дерптский дух: корпоративизм, отсутствие общественных интересов и т. п. Убийство Александра II на время отложило решение университетских проблем.

Внутренняя политика, реализуемая в годы правления Александра II, разительно отличалась от политики Николая I и ознаменовалась множеством реформ, в том числе в сфере образования. Существенное влияние на реформирование университетского образования второй половины XIX столетия оказали введение европейских правовых норм (1864) и подготовка первого в российской истории официального проекта Конституции. Общественная жизнь в стране стала более либеральной, серьёзно изменился политический строй, что закономерно привело к активизации общественного движения. В анализируемый период произошла коренная смена лиц, возглавлявших университеты, попечители из военных были заменены гражданскими чиновниками.

В середине XIX в. проблемы дальнейшего развития университетского образования достаточно широко обсуждались в Европе. Идеи Гумбольдта о соединении в университетах науки и образования начали распространяться за европейские пределы.

В функционировании российских университетов второй половины 1850-х гг. отразились перемены тех лет: постепенная перестройка студенческой жизни, изменения преподавательского состава, отмена ряда ограничений для студенчества. Разрешено было носить форму только в университете, а затем и это стало необязательным. Студенческие кружки интересовались только внутриуниверситетскими делами: диспуты, споры, обсуждения, коллективные читки, совместная подготовка к экзаменам.

Политические проблемы, связанные с готовившимися реформами, стали привлекать внимание студенчества с 1859 г. Этому способствовало активное участие многих профессоров, в первую очередь

Петербургского университета, в различных правительственных комиссиях и комитетах по разработке проектов реформ. Фактически впервые в истории России знания учёных были востребованы правительством при выработке нового политического курса.

Появление большого количества молодых профессоров, которые изменили всю атмосферу в университетах, содействовало росту авторитета университета в обществе. Изменилось функциональное восприятие учреждений данного типа: университеты функционировали не только как учебные заведения для высшего образования, но и как учреждения, в коих должны вырабатываться идеи о лучшем управлении государством. Изменились функциональные позиции профессорско-преподавательского состава университетского корпуса: ему отводилась роль деятеля, призванного занимать определённую позицию в политическом существовании России.

Под влиянием студенческого движения, выступлений профессоров с конца 1861 г. вновь актуализировался вопрос об университетской реформе, о принятии нового университетского устава. Университетский устав 1863 г. ознаменовал начало нового этапа в истории российских университетов. Он явился компромиссом между либеральными веяниями 1960-х гг., прежними университетскими порядками и стремлениями бюрократических кругов ограничить университетские свободы.

В начале 60-х гг. данного столетия в университеты пришло новое поколение студентов, более раскованных, смелых, не только активно участвовавших в общественной жизни, но и внёсших впоследствии большой вклад в развитие российской и мировой науки.

В функционировании российских университетов второй половины XIX в. наметились тенденции либерально-демократической направленности: организация их деятельности в соответствии с едиными нормативными требованиями, частичное возвращение прав и свобод, акцентирование внимания на гумбольдтовской модели университетского образования, стимулирование научно-исследовательской деятельности, активное участие университетов в политической жизни общества.

1.5 Функционирование российских университетов в рамках Устава 1884 г.

Принятые в период правления Александра II либеральные преобразования высшей школы (1860—70 гг.) были ограничены проводимой правительством Александра III политикой контрреформ. В духе реализуемого политического консерватизма был разработан (И. Д. Деляновым

и Д. А. Толстым) проект университетского Устава, который в 1882—1884 гг. неоднократно обсуждался в Государственном Совете, где встретил сопротивление оппозиции. Многие были против той коренной ломки университетской системы, какую предлагали авторы проекта. В частности, предусматривалось внесение в действующий устав следующих изменений:

- предполагалось наделение попечителей учебных округов большими полномочиями для усиления влияния правительства на университеты;

- считалось необходимым отделить экзамены в вузах от текущего преподавания;

- рекомендовалось усиление практикоориентированной направленности занятий со студентами;

- право назначения профессоров с сохранением за университетами возможности предлагать своих кандидатов планировалось предоставить министру народного просвещения;

- предусматривалось усиление надзора за студентами, установления контроля за раздачей стипендий [55, с. 52—53].

Проект Общего устава Российских университетов учитывал принципиальные замечания Д. А. Толстого по реорганизации экзаменационной системы в вузах. Были введены государственные экзамены, реально демонстрирующие профессиональные качества молодого специалиста. Их предполагалось сдавать не профессорам университетов, а чиновникам из Министерства народного просвещения и другим специалистам в составе особых комиссий [52, с. 43]. Данные факты свидетельствуют о заинтересованности правительства в ограничениях для отдельных категорий студенчества. Неблагонадежные выпускники вузов могли быть не аттестованы для государственной службы и получения классного чина (в случае провала экзаменов).

Проект нового университетского устава не получил поддержки в Государственном Совете: критические замечания по его содержанию высказывали 18 членов из 24.

Наиболее резко протестовали бывшие министры народного просвещения А. В. Головнин и А. П. Николаи, которые считали целесообразным сохранить устав 1863 года и разработать к нему несколько вспомогательных документов. Против проекта устава выступал также обер-прокурор Святейшего синода К. П. Победоносцев. Могущественный сановник хорошо понимал внутривластическую обстановку в России начала 80-х гг. XIX в. и считал, что одним лишь изменением устава высшую школу реформировать не удастся. Нужны были серьёзные финансовые ассигнования на развитие учебно-материальной базы вузов, а также на увеличение должностных окладов профессорско-преподавательскому составу и стипендий студентам [45].

Серьёзные разногласия среди членов Государственного Совета вызывал предлагавшийся порядок назначения ректоров, деканов факультетов и профессоров университетов. В проекте документа этот важный вопрос отдавался на усмотрение попечителей учебных округов и министра народного просвещения. Оппоненты создателей проекта устава Н. Х. Бунге, Е. П. Старицкий и М. Е. Ковалевский полагали, что ключевые должностные лица могут избираться только советами университетов. Остро обсуждались предложения по ужесточению мер наказания и привлечению к ответственности студентов — нарушителей установленного порядка в вузах. Наиболее реалистическую и взвешенную позицию по этому вопросу высказывал член Государственного Совета Д. А. Милютин, бывший военный министр, который хорошо знал состояние отечественной и европейской высшей школы. Бурные обсуждения проекта университетского устава происходили в соединённых департаментах законов и государственной экономики Государственного Совета (октябрь 1883 г.—май 1884 г.) [56].

Для многих членов Государственного Совета неожиданностью стало решение императора, который утвердил мнение меньшинства по всем пунктам разногласий. Был подписан указ Сенату о введении в действие Общего

устава Российских университетов с 1884/85 учебного года. Положения нового устава первоначально распространялись на Петербургский, Московский, Харьковский, Казанский, св. Владимира (в Киеве) и Новороссийский (в Одессе) университеты. Впоследствии по этому уставу стали работать Варшавский, Дерптский и открытый в 1888 г. Томский университеты. В нормативных документах других отечественных высших учебных заведений явно прослеживалось влияние Общего устава Российских университетов 1884 г. [51].

Устав 1884 г. внёс большие изменения в университетские порядки, лишил университеты многих прав и привилегий. Больше всего устав ударил по историко-филологическим факультетам, ибо там всё преподавание свели к классической филологии. Вскоре начали издаваться инструкции и постановления, изменявшие или приостанавливавшие действие отдельных положений Устава 1884 г., но они не касались его сущности, а затрагивали только отдельные детали организации и осуществления учебного процесса.

Согласно данному документу, обязанность высшего руководства во всех распоряжениях по охранению порядка и дисциплины в вузе лежала на попечителе. Он мог отдавать ректору университета обязательные предложения о надзоре за студентами и требовать донесений о принятых мерах. В чрезвычайных ситуациях попечитель обязан был принимать исчерпывающие меры по наведению порядка (в таких случаях ему разрешалось даже превышать свои уставные полномочия). О принятых мерах попечитель должен был немедленно докладывать министру народного просвещения. Попечителю предоставлялось право созывать совет и правление университета, собрания факультетов, а также присутствовать на их заседаниях.

Согласно Уставу 1884 г., каждый университет находился под главным ведением министра народного просвещения и вверялся попечителю местного учебного округа. Непосредственное управление вузом осуществлял ректор

при участии (в определённых случаях) совета, правления, собраний и деканов факультетов, инспектора студентов с его помощниками [47, с. 79].

Ректор избирался министром народного просвещения из ординарных профессоров университета и назначался на должность императором России сроком на четыре года. Попечитель учебного округа избирал декана из профессоров соответствующего факультета, а утверждение его в должности сроком на четыре года осуществлял министр народного просвещения. Устав разрешал повторное назначение действовавшего ректора и деканов университета на последующее четырёхлетие [29].

На каждом факультете действовали собрания как коллегиальные органы руководства. На эти собрания приглашались профессора факультета и другие необходимые лица, а заседания вёл декан. Заседания совета университета и собрания факультетов проходили в достаточно демократической обстановке:

- каждый присутствовавший на заседании (собрании) имел право высказываться по обсуждавшимся на нём вопросам;
- особые мнения отдельных лиц обязательно вносились в протоколы;
- во время учебного года заседания совета и собрания факультетов открывались при наличии не менее двух третей их постоянных членов;
- все дела разрешались простым большинством голосов присутствовавших членов коллегиальных органов;
- при равенстве голосов решающим являлся голос председательствовавшего на заседании;
- закрытые голосования проводились только при избрании должностных лиц.

На собраниях факультета рассматривался широкий круг вопросов: организация испытаний для преподавателей на учёные степени; принятие постановлений о выдаче магистерских свидетельств; рассмотрение публикаций,

предназначавшихся для издания за счёт университета; назначение ежегодных задач студентам и посторонним слушателям для написания сочинений; присуждение студентам и слушателям медалей и почётных отзывов за написанные ими сочинения; рассмотрение отчётов преподавателей о практических занятиях и др.

Собрание факультета было правомочно предлагать совету университета для рассмотрения следующие вопросы:

- заявления отдельных лиц по замещению вакансий профессоров и лекторов;
- вопросы о возведении в учёные степени лиц, выполнивших соответствующие требования;
- ходатайства о возведении лиц в степень доктора без установленных испытаний на степень магистра и без представления диссертации;
- ходатайства об утверждении в степени доктора магистрантов, представивших особо ценные научные диссертации;
- ходатайства о допущении известных учёных к соисканию докторской степени;
- учебные планы с распределением лекций и практических упражнений.

В числе наиболее важных вопросов, которые обсуждали советы университетов, были отчёты профессоров об их научной и учебной работе, о деловых связях с зарубежными учеными, об участии в международных научных конференциях и другие [56].

Большая и разносторонняя научно-исследовательская работа традиционно проводилась в Московском университете. В 80-е гг. XIX в. широкое международное признание получили результаты научных исследований М. М. Ковалевского, П. Н. Лебедева, К. А. Тимирязева и других учёных. По данным за 1887 г. только Общество испытателей природы при Московском университете поддерживало связи с 512 научными учреждениями из 17 стран Европы [57, с. 56].

Университеты могли приобретать на праве полной собственности движимое и недвижимое имущество. Вузам, в состав которых входили медицинские факультеты, разрешалось содержать собственные аптеки. Университетам предоставлялось право издавать периодические труды научного содержания и иметь собственные типографии и книжные лавки на общих основаниях. Университетские издания не подлежали предварительной цензуре, а поступавшие в вузы из-за границы печатные издания, рукописи и учебные пособия не подлежали цензуре и обложению пошлиной.

С разрешения Министерства народного просвещения университеты имели право возводить в звание почётных членов лиц, известных покровительством наукам или прославившихся своими дарованиями и заслугами, а также выдавать им дипломы на это звание. Устав разрешал учреждать при университетах различные учёные общества, что способствовало развитию фундаментальных научных исследований [51].

Большой популярностью у студентов пользовались историко-филологическое общество при Новороссийском университете, историческое общество при Петербургском университете, Московское нумизматическое общество, филологическое общество при Нежинском историко-филологическом институте и другие. Министерство народного просвещения ежегодно выделяло средства для их поддержки [56, с. 67].

Устав разрешал членам Академии наук читать лекции в Петербургском университете. Академики должны были для этого представить факультетскому собранию содержание учебного курса по профилю своей научной работы с распределением тем по семестрам и неделям. Академики могли состоять на штатных университетских должностях, либо читать учебные курсы на правах частных преподавателей.

Штатным преподавателям предписывалось исполнять поручения соответствующих факультетских собраний,

университетского совета и попечителя учебного округа в русле их научной специальности. Такого рода поручения не входили в обязательную нагрузку профессорско-преподавательского состава и дополнительно не вознаграждались. Однако качество исполнения научно-исследовательских и других работ преподавателей учитывалось при их продвижении по службе, лучшие научные труды представлялись для участия в конкурсах.

Согласно уставу 1884 г. профессор обязан был посвящать преподаванию по занимаемой им кафедре достаточное число часов в неделю, применительно к шестичасовой норме. Профессору предоставлялось право, сверх преподавания по занимаемой им кафедре, проводить курсы и практические занятия со студентами также и по другим предметам учебной программы [51].

Студентам предоставлялось право, помимо предметов избранного им факультета (обязательные курсы, утверждённые учебными планами), слушать другие лекции. В случае, если один и тот же предмет преподавали несколько педагогов, то студент мог слушать лекции и участвовать в практических занятиях у преподавателя по своему выбору. Данное правило создавало обстановку конкуренции среди профессорско-преподавательского состава за возможность читать свои курсы большим аудиториям. Студенты отдавали предпочтение педагогам с солидным научным потенциалом, «голосуя ногами»: они переходили к более сведущим и умеющим донести информацию до слушателей преподавателям [22].

Министерство народного просвещения следило за тем, чтобы лучшие профессора и преподаватели поощрялись за свой нелёгкий труд достойным образом. Согласно Уставу 1884 г., специальные средства университетов могли расходоваться на следующие цели:

- на пособия учащимся и служащим с разрешения попечителя учебного округа;
- пополнение сумм для вознаграждения стипендиатов;

- издержки по изданию научных сочинений;
- издержки при организации торжественных собраний;
- командировки профессоров и других лиц, имевших учёные степени;
- улучшение работы учебно-вспомогательных установлений;
- на добавление к суммам, отпускаемым на содержание и ремонт университетских зданий.

Специальные суммы складывались в основном от сбора платы за обучение студентов. Социальный состав студенчества в 80-е гг. XIX в. был представлен следующим контингентом: около 47% составляли дети дворян, приблизительно 10% были выходцами из духовенства, а остальные студенты российских университетов (около 43%) относились к разночинцам. Разночинцы являлись наиболее бедной частью студенчества России, многим из них государство оказывало материальную помощь. Для освобождения от платы за обучение и для получения денежного пособия студент должен был представить свидетельство о бедности и одобренный отзыв инспектора вуза о своём поведении [52].

Централизация управления университетами достигла такой степени, что даже разрешение на отсрочку экзамена студенту давал министр.

К концу XIX в. российские университеты были крупными научными центрами, большинство профессоров успешно занимались научной работой, почти все академики читали лекции в университетах. Но по общему числу университетов и количеству студентов в них Россия отставала от крупных европейских государств. В 1900 г. в России было 10 университетов с 16,5 тыс. студентов, в то время как в Германии на 20 вузов — 32 тыс. студентов, во Франции в 15 учебных заведениях обучалось 26,5 тыс., в Италии на 17 вузов приходилось 22,7 тыс., в Австро-Венгрии в 11 университетах контингент студентов составил 23 тыс. и т. д. [57, с. 82].

Оценивая общую ситуацию в российских университетах в конце XIX в., обер-прокурор Святейшего синода

К. П. Победоносцев отмечал, что университеты находятся в разваливающемся состоянии, что в них падает серьёзная наука, что профессора только читают лекции, но не воспитывают студентов, не устанавливают с ними живой связи, не дают им индивидуальных заданий [58].

Предпринятые правительством меры против студенческих волнений, в том числе разгром народнического движения и утверждение положений Устава 1884 г., сказалось на внутриуниверситетской жизни 1880—90-х гг. Студенческих выступлений почти не было, создававшиеся в университетах студенческие кружки оставались малочисленными, студенты больше занимались самообразованием, не вмешиваясь в политические проблемы. В частности, в Московском университете в первой половине 90-х гг. XIX столетия первые марксистские кружки действовали нелегально и не имели значительного авторитета в студенческой среде. Популярностью пользовались студенческие землячества, которые возглавлял Союзный совет представителей землячеств. Действовали эти организации полулегально и стремились защищать студенческие интересы по академическим вопросам, не допускать разрозненных выступлений. Авторитетом в этих организациях пользовались неонародники, которые готовили студенчество к совместным действиям в случае широких народных выступлений [52].

Все российские университеты именовались императорскими и находились под постоянным наблюдением Александра III. Монарх понимал особую роль университетского образования в системе народного просвещения и стремился превратить отечественные вузы в очаги высокой науки и культуры. Даже в период бурных студенческих выступлений император Александр III не принимал многочисленные предложения крупных сановников о закрытии университетов. Более того, он отклонил проект закона об отдаче студентов в солдаты за участие в беспорядках, о чём настаивали некоторые министры.

Главные направления новой реформы российской высшей школы в первой половине 80-х гг. XIX в. закреплялись университетским Уставом 1884 г., положения которого распространялись на деятельность всех вузов Российской империи. Считаем необходимым отметить как позитивный факт создание Уставом 1884 года необходимых правовых условий для динамичного развития университетского образования в Российской империи. В практической реализации образовательной политики, предусмотренной его положениями, Министерство народного просвещения сталкивалось со значительными трудностями.

Данный устав отменил автономию университетов, лишил их привилегий и поставил в прямую зависимость от Министерства народного просвещения и попечителей учебных округов. Наметилась тенденция антигуманной направленности реализуемых университетами образовательных процессов, сведение до минимума их гуманитарной составляющей.

Университетам рекомендовалось усилить акцентировку на реализации функций профессионализации и специализации. Был усилен контроль над подбором и подготовкой профессорско-преподавательского состава вузов, содержанием, методами и формами реализуемых ими образовательных процессов. В качестве скрытого средства политических репрессий предполагалась реорганизация экзаменационной системы. Сформировавшаяся в анализируемый период тенденция высокой степени централизации управления университетами привела к негативным результатам в их функционировании.

Вопреки господствующей бюрократии, в университетском преподавании развивались прогрессивные научные традиции; политические и научные взгляды преобладающей части демократически настроенных студентов формировались профессорами, неугодными бюрократическому руководству учебных заведений. Уставом не запрещалось учреждать при университетах различные учёные общества, что способствовало развитию фундаментальных научных исследований. Академики по-прежнему читали лекции в университетах. Российские университеты продолжали функционировать как крупные научные центры. Большинство профессоров успешно занимались научной работой, несмотря на серьезные трудности в материально-техническом оснащении. На развитие учебно-материальной базы вузов, а также на увеличение стипендий студентам и должностных окладов профессорско-преподавательскому составу и нужны были серьезные финансовые ассигнования.

Внедрение в жизнь университетов авторитарного Устава 1884 г. существенно затормозило развитие системы образования, что привело к отставанию страны в социокультурном развитии. Реальные потребности российского общества требовали иных подходов к развитию системы университетского образования. Дальнейшее развитие

российской университетской системы показало, что закономерным результатом контрреформы 1880—90 гг., явилось углубление кризиса образования. В очередной раз была засвидетельствована несостоятельность попыток руководить наукой и образованием военно-бюрократическими методами, подчинять преподавание в высшей школе политическим целям.

1.6 Условия функционирования высшего российского образования в XIX в.

Процесс становления и развития высшей школы России в XIX в. протекал довольно сложно. С одной стороны, он стимулировался общественной инициативой и прогрессивной педагогической мыслью, с другой — тормозился сложностью и трудностью, заложенными в самой природе педагогического процесса в высшей школе. За развитием отечественной высшей школы следила значительная часть грамотного населения; постоянное внимание, особенно в периоды её реформирования, уделяли российские газеты.

Разгром наполеоновской Франции, возвышение Российской империи, события в Германии вызвали неоднозначную реакцию в студенческой среде. В ряде стран Европы имели место выступления студентов, цель которых заключалась в требовании демократизации общественной жизни. По мнению ряда правительственных чиновников, российские университеты также стали превращаться в «гнезда революционности и безнравственности» [59].

Столица Российской империи Петербург постепенно превращался в мощный учебный и научный центр Европы. В анализируемый период здесь открываются новые высшие и специальные учебные заведения, расширяются старые. Министерство народного просвещения выделяет Петербургскому учебному округу большую часть финансовых средств из своего бюджета. В столицу съезжаются лучшие профессорско-преподавательские кадры России,

здесь концентрируется отечественная интеллектуальная элита.

В начале XIX в. было воссоздано российское высшее агрономическое образование, прерванное в 1777 г. Подготовка учёных агрономов ранее осуществлялась в Московском, Дерптском, Казанском, Киевском, Петербургском и Харьковском университетах. Считаем целесообразным указать на недостаточную реализацию в осуществляемых ими образовательных процессах функции специальной профессиональной подготовки: имело место существенное преобладание теоретических занятий над практическими, учебно-материальная база была слабой. Данные обстоятельства привели к созданию в Горьгорецком имении Могилевской губернии сначала земледельческой школы, а затем сельскохозяйственного института, который в 1848 г. получил статус высшего учебного заведения.

По аналогичным причинам в 1803 г. в Царском Селе было создано практическое лесное училище, преобразованное в 1829 г. в институт, который в 1848 г. получил статус вуза, а позже был переведён в столицу. Петербургский лесной институт, а также созданные вскоре Константиновский межевой институт в Москве, Харьковский и Юрьевский ветеринарные институты, являлись уникальными специализированными вузами своего времени [11]. Они обеспечивали соответствующие отрасли народного хозяйства Российской империи специалистами мирового уровня. Следует отметить, что в анализируемый исторический период ни в одной стране мира не было такого разнообразия высших специальных учебных заведений, как в России.

В первой половине XIX в. произошло становление отечественной инженерной школы: в Петербурге был открыт Институт корпуса инженеров путей сообщения (1809), основаны Петербургский практический технологический институт (1828) и Московское ремесленное училище (1830); в результате слияния архитектурного училища и училища гражданских инженеров в Петербурге возник Институт

гражданских инженеров (1842). Данные технические учебные заведения получили статус вузов лишь в 60-е гг. XIX в., однако с момента основания готовили квалифицированных специалистов для различных отраслей отечественной промышленности и транспорта [10].

За годы обучения в вузах многие студенты сформировались как личности с прогрессивными антикрепостническими взглядами, готовые к активным действиям за установление в России социальной справедливости. В числе их воспитателей были наиболее образованные профессора и доценты гуманитарных кафедр.

Активным проводником гуманистических идей среди молодёжи являлся магистр философии преподаватель эстетики в Ярославском училище высших наук И. Е. Срезневский. Согласно его мнению, посвящая свою жизнь «исследованию истины», каждый, вступивший «в поприще наук», должен трудами своими содействовать «общественному благу». При этом молодой человек должен сознавать необходимость служить отечеству, которое обязано своим существованием, могуществом и величием народу. Он призывал будущих государственных чиновников «читать Земледельца благодетелем своим» [60, с. 9—10].

В Царскосельском лицее будущих декабристов воспитывали философ А. И. Галич и культуролог П. Е. Георгиевский. Существенное влияние на формирование нравственно-эстетических воззрений и помыслов будущих декабристов оказали произведения профессора Царскосельского лицея А. П. Куницына. Его лекции слушали П. И. Пестель, А. В. Поджио, Е. П. Оболенский, Ф. Н. Глинка и другие лицеисты, а книги и статьи читали практически все декабристы. Главная заслуга профессора А. П. Куницына состояла в аргументированной пропаганде идей правового государства, в защите неотъемлемых прав человеческой личности, в возвеличении свободного сознательного гражданина России. А. П. Куницын считал, что «благополучие народа» может быть основано лишь на

«законе всеобщей свободы». Поскольку осуществление высоких гражданских целей достигается «совокупными силами многих», то борьба за личную свободу человека становится одновременно движением в сторону освобождения всех членов общества [61, с. 143].

В конце 10-х гг. XIX в. в России начали возникать тайные антикрепостнические организации, члены которых были воспитаны на идеях неразрывной связи прогресса в искусстве с республиканскими вольностями. Прогрессивная профессура высшей школы продолжала разрабатывать в теоретическом плане мысль о благотворном влиянии на искусство демократического устройства общества. В 1819 г. профессор В. Я. Джунковский дополнил эту мысль размышлением о другой закономерности: демократические свободы оказывают освобождающее и возвышающее воздействие на самый «дух народа» и характер его «чувствий и мыслей» [62, с. 15—16].

Российская высшая школа начала XIX в. способствовала идейно-нравственной подготовке освободительного движения декабристов. Многие дворянские революционеры на рубеже веков учились в вузах и воспитывались прогрессивными педагогами, которые транслировали своим ученикам демократические идеи, характерные для древних республик.

В системе народного просвещения России был взят курс на укрепление идей христианского и монархического толка. 24 октября 1817 г. Манифестом императора Александра I было объединено в составе одного управления Министерство духовных дел и народного просвещения. Это министерство весь период его существования возглавлял князь А. Н. Голицын, который одновременно являлся президентом Российского библейского общества. А. Н. Голицын своей главной задачей считал борьбу с политическим либерализмом и религиозным вольнодумством; он резко осуждал сложившуюся до него либеральную систему просвещения. Ближайшими помощниками министра стали М. Л. Магницкий и Д. П. Рунич [63, с. 189].

Император видел одну из главных причин революционных выступлений в несовершенстве отечественной образовательной системы. Мысли о «порочности» российской системы образования неоднократно высказывал министр народного просвещения А.С. Шишков, который исполнял эту должность в 1824—1828 гг. Министр считал, что народное образование должно быть национальным. Свои взгляды министр пытался реализовать через Комитет устройства учебных заведений, который работал с 1826 по 1835 гг. Это учреждение разработало важные нормативные документы: Устав гимназий и училищ уездных и приходских (1828), Устав университета св. Владимира (1833), Положение об учебных округах (1835) и Общий устав Императорских Российских университетов (1835) [64, с. 49]. Этими документами определялась официальная образовательная политика в России того времени.

8 декабря 1828 г. именным указом, данным Сенату, император Николай I утвердил Устав гимназий и училищ (уездных и приходских), состоящих в ведомстве университетов. Данный документ демонстрирует акцентирование внимания в образовательной политике данного исторического периода на воспитательной функции образовательных учреждений авторитарными методами военной диктатуры. В частности, § 1 этого документа констатирует следующее: «Общая цель учебных заведений, состоящих в ведомстве университетов, заключается в том, чтобы при нравственном образовании доставлять юношеству средства к приобретению нужнейших по состоянию каждого познаний» [64, с. 51]. Императором в качестве идеального социального устройства провозглашалась армия с её строго установленной дисциплиной и внешним благообразием.

Военно-бюрократические приёмы управления Николая I превозносили авторитаризм в качестве образца для всего государства, и системы народного просвещения в частности. Проявления общественной, правовой, экономической и культурной жизни, от деятельности училищ до вузов, от гимназий до академий, регулировались

многочисленными указами и распоряжениями, которые насаждали в образовательную систему единообразие и бюрократизм. По сравнению с действующими до этого для высшей школы положениями либерального университетского Устава 1804 г., Общий устав образовательных учреждений и средних учебных заведений в составе Министерства народного просвещения 1828 г. имел ярко выраженный сословный характер:

- в приходских училищах должны были обучаться преимущественно дети крестьян, мещан и промышленников низшего уровня;

- в уездных училищах — дети купцов и унтер-офицеров;

- в гимназиях — дети высших сословий, прежде всего дворян [65].

Функционирование высшего образования на принципах автономности и бессословности в начале правления Николая I сменилось жёсткой авторитарной политикой дворянской сословности и социальной дискриминации.

В приходских училищах срок обучения составлял один год, в течение которого детям давали первоначальные знания Закона Божьего, учили читать, писать и считать. Срок обучения в уездных училищах составлял три года. Здесь изучали Закон Божий, священную историю, русский язык, арифметику, начала геометрии, географию, сокращённую всеобщую и русскую историю, чистописание, черчение и рисование. Гимназии были превращены в средние общеобразовательные учебные заведения со сроком обучения в семь лет. Учащиеся получали классическое среднее образование, необходимое для умственного труда, а также для поступления в специальные и высшие учебные заведения. В учебные планы гимназий входили следующие предметы: Закон Божий, грамматика, словесность и логика, математика, физика, география и статистика, история, латинский, немецкий, французский и греческий языки, чистописание, черчение и рисование. Серьёзное внимание уделялось воспитанию хороших манер и укреплению здоровья [66].

Реализация требований Устава образовательных учреждений и средних учебных заведений 1828 г. возлагалась на Министерство народного просвещения и учебные округа. Его основные положения были рекомендованы для исполнения, в том числе высшими учебными заведениями. Являющийся в данный период министром народного просвещения князь К. А. Ливен (1828—1833) уделял достаточное внимание развитию высшей школы. Он хорошо знал её проблемы, так как являлся до службы в министерстве попечителем Дерптского учебного округа. Ему удалось провести через Государственный Совет уставы и штаты образовательных учреждений различного типа, что упорядочило деятельность этих учебных заведений. Главной целью функционирования учебных заведений высшей школы К. А. Ливеном было провозглашено нравственное и религиозное воспитание. Он выступал против предложений о запрещении преподавания философии, а также против предоставления попечителям права увольнять из вузов преподавателей по обвинению в вольнодумстве. Однако воплотить в жизнь многочисленные планы К. А. Ливен не успел из-за увольнения в отставку по состоянию здоровья [67, с. 424].

При активном участии министра народного просвещения С. С. Уварова было подготовлено и утверждено Положение об учебных округах, которое создало правовую основу для руководства всеми учебными заведениями Российской империи. Документ освободил университеты от руководства гимназиями и училищами, передав эту функцию попечителям учебных округов.

В 1829 г. на базе ликвидированного Виленского был создан Белорусский учебный округ. В 1832 г. образуется Киевский учебный округ с новым университетом, который начинает работать только через два года. В 1832 г. учреждается Одесский учебный округ с центром в Ришельевском лицее. Согласно императорским указам, все учебные заведения распределялись по восьми округам: Петербургскому, Московскому, Дерптскому, Казанскому, Харьковскому, Киевскому,

Одесскому и Белорусскому, во главе которых стояли университеты с попечителями. В последующие годы названия и границы учебных округов менялись.

Министру С. С. Варову принадлежит идея «государесобразности» народного образования, согласно которой оно должно реализовываться в «соединённом духе православия, самодержавия и народности» [42, с. 123]. Участникам учебного процесса в высшей школе министром отводилась роль «орудия» политики власти в обучении, и только во вторую очередь профессорам и преподавателям было предложено заботиться о преподаваемых науках. Во имя наведения порядка в высших образовательных учреждениях министр призывал игнорировать образование. Приведённые выше факты свидетельствуют о деформировании функций, реализуемых учреждениями высшей школы в анализируемый период. Акцентируется внимание на политизации образовательных процессов при жёсткой централизации управления ими со стороны государства.

Правительство и Министерство народного просвещения анализируемого периода признавали недостатки реализуемой образовательной политики: они стремились расширить сеть учебных заведений, сделать её более разнообразной и доступной для различных социальных групп Российской империи. Особое внимание уделялось подготовке молодых людей для поступления в высшие учебные заведения. Наиболее качественно для того времени осуществляли такую подготовку дворянские лицеи (в Киеве, Нежине, Одессе, Орше, Ярославле) и дворянские институты (в Москве, Вильнюсе, Пензе, Нижнем Новгороде) [22].

Дворянские институты создавались как закрытые учебные заведения для подготовки юношей в университеты и другие вузы. Обучение в дворянских институтах было платным, оно продолжалось шесть-семь лет, в зависимости от начального уровня образования. Дворянские институты создавались путём преобразования гимназий или благородных пансионов при них на деньги местного дворянства

и под его контролем. В этих учебных заведениях юноши получали классическое среднее образование. Они углублённо изучали священную и церковную историю, логику, российскую грамматику и словесность, латинский, немецкий и французский языки, математику, географию и статистику, историю, физику, естественную историю, чистописание, черчение и рисование. За отдельную плату с учащимися занимались фехтованием, верховой ездой и танцами. Выпускники дворянских институтов при желании зачислялись в университеты без экзаменов [26, с. 18].

В первой половине 50-х г. XIX в. Министерство народного просвещения предприняло ряд ограничительных мер в функционировании высшей школы. В их числе — установление численного предела обучавшихся в российских университетах (не более 300 своекоштных студентов в каждом, не считая медицинских факультетов), а также запрет на приём лиц недворянского происхождения. Были запрещены заграничные командировки преподавателей и студентов даже с научными целями. Предписывались прекращение чтения лекций по философии светскими профессорами, передача преподавания логики и психологии учёным богословам [68, с. 153].

Сокращению численности студентов в вузах в данный временной период способствовало увеличение платы за обучение, которая оказалась непосильной для многих обедневших дворян, вынужденных отказаться от получения высшего образования. Насаждался строгий контроль над деятельностью высшей школы со стороны министерства. Профессора обязаны были до начала учебного года представлять деканам факультетов тексты своих лекций для утверждения, а затем направлять их в Публичную библиотеку в качестве обязательных экземпляров. Контроль над студентами со стороны инспектора вуза и его помощников осуществлялся даже по месту жительства [69, с. 54].

Годы правления Николая I при руководстве Министерством народного просвещения С. С. Уваровым признаются

исследователями как реакционный период сознательного торможения развития российского высшего образования, функционировавшего в соответствии с умозрительной концепцией, построенной на эпигонстве и чиновничьих ухищрениях.

Для функционирования авторитарной модели образовательной системы высшей школы 1830-х гг. характерен факт децентрализации в управлении на всех уровнях. После принятия в качестве нормативного документа для осуществления деятельности вузов основных положений Устава 1835 г. функции организации управления научно-образовательной деятельностью были перемещены на факультетский уровень. Это значительно снизило просветительский пафос деятельности высшей школы, разрушило научно-педагогическое объединение, сложившееся при его автономном устройстве [69, с. 10].

Запретительно-охранительные меры министерства по сдерживанию подготовки учёных из непривилегированных сословий в значительной степени становились причиной дефицита преподавательских кадров в высших учебных заведениях анализируемого периода. Традиционно наиболее престижной для дворян оставалась военная карьера. В отличие от преподавательской карьеры, педагогическая деятельность и служба учителя считались уделом разночинцев, семинаристов и детей священников. В недостаточной мере использовалась такая форма повышения квалификации, как направление за границу профессорско-педагогического состава для прохождения переподготовки. Командировки молодых кандидатов за границу возобновились только в 1830-е гг., что оказалось весьма эффективным для подготовки очередного поколения русской интеллигенции [24].

Жёсткое государственное управление образовательной системой в середине XIX в. не столько способствовало, сколько искусственно тормозило развитие вузов, превращая их в элитарные учреждения для привилегированных

выходцев из дворянства и чиновничества. Системообразующим принципом концепции содержания элитарного обучения признавался господствующий в обучении классицизм, который представлял серьёзную организационно-педагогическую проблему как с точки зрения целей образования, так и в связи с дефицитом преподавателей древних языков. Профессиональная специализация в функционировании образовательных учреждений высшей школы данного периода игнорировалась, что негативно сказывалось на качестве подготовки специалистов.

Крымская война 1853—1856 гг. существенно изменила социально-политическое и экономическое положение в России. Для ведения крупномасштабной войны против коалиции государств (Великобритании, Франции, Турции и Сардинского королевства) Российская империя вынуждена была использовать значительную часть материальных средств и людских резервов. Чтобы постоянно развёртывать дополнительные силы русской армии и флота, нужны были подготовленные резервы офицеров и нижних чинов. Поэтому с 29 декабря 1854 г. по указу императора Николая I в столичных университетах и высших классах всех гимназий для воспитанников осуществлялось преподавание Строевого устава пехотной службы (ротного и батальонного). В высших учебных заведениях обеих столиц было введено преподавание артиллерийской и полевой фортификации, преимущественно практической части. В январе 1855 г. была введена военная подготовка студентов с целью присвоения выпускникам офицерских чинов [27]. Вторую половину XIX в. можно считать временем зарождения в российском образовании начальной военной подготовки в светских вузах.

Авторитарная модель высшего образования исчерпала свои возможности в конце николаевского правления и привела к тяжелейшему кризису в начале 1850-х гг. Пришлось отказаться от авторитарной модели и восстанавливать автономию высшей школы, утраченную после либерального курса Александра I.

Революционные события в Польше и Крымская война негативно сказались на положении российской высшей школы. Для поддержания внутривнутриполитической стабильности император и министр народного просвещения приняли непопулярные меры по усилению контроля за деятельностью вузов и изменению социального состава студенчества. Мощные студенческие выступления в конце 50-х—начале 60-х гг. XIX в. во многих вузовских центрах империи создали определённые предпосылки для последующего реформирования высшей школы России.

Определённая роль в данном аспекте отводится министру народного просвещения, избранному за литературные заслуги членом Академии наук (1855), А. С. Норову. Основная суть предполагаемого реформирования отражена в представленном им 5 марта 1856 г. императору Александру II всеподданнейшем докладе: «Убеждённый в глубине души моей сознанием необходимости общего плана воспитания для государства, опираясь на очевидные свидетельства опыта, подтверждающие эту вековую истину всех образованных стран в мире, осмеливаюсь сказать, что достижение специализма путём разъединения воспитательных учреждений есть мера несогласная с истинными началами государственной пользы и даже не соответствующая видам и цели, для которой предпринимается» [70, с. 134].

Согласно положениям доклада министра А. С. Норова, образование молодёжи должно базироваться на общем фундаменте, а средства воспитания следует подчинить одному государственному ведомству; разумно восстановить в гимназиях и университетах классическое гуманитарное образование; наконец, ввести преподавание иностранных языков, дабы студенты могли получать информацию из первоисточников.

По ходу работы по пересмотру «общих оснований всей системы народного образования» при А. С. Норове были восстановлены Главное правление училищ и Учёный комитет Министерства народного просвещения, а учебные

округа выведены из подчинения местных генерал-губернаторов. Император по совету министра отменил преподавание военных наук в столичных университетах. Во всех высших учебных заведениях возобновили преподавание государственного права и восстановили самостоятельные кафедры философии (1857). Были разрешены посещения лекций вольными слушателями и проведены другие преобразования в высшей школе, способствующие её демократизации (1858) [10].

Политику частичных реформ высшей школы России с марта 1858 г. продолжил новый министр народного просвещения Е. П. Ковалевский, бывший ранее попечителем Московского учебного округа [71, с. 667]. Согласно его записке в Совет Министров, было необходимо установление более строгих правил поступления в вузы России. В частности, он предлагал принимать в вузы молодых людей не моложе 18 лет; подвергать приёмным испытаниям всех желающих стать студентами, в том числе и выпускников гимназий; установить уголовную ответственность должностных лиц средних и высших учебных заведений за послабления при выпускных и вступительных испытаниях. Эти предложения нового министра были частично реализованы, несмотря на усложнившуюся в государстве внутриполитическую обстановку.

Министр народного просвещения и попечители учебных округов были обеспокоены радикальными настроениями части студенчества, которые проявились в столкновениях с полицией в 1857—1858 гг. В целях стабилизации обстановки руководители высшей школы России предлагали принятие системы мер: улучшение преподавания гуманитарных дисциплин, ослабление полицейского контроля за личной жизнью студентов, отмену обязательной формы одежды и ряд других [72].

Экономическое и социальное развитие Российской империи анализируемого периода требовало большого числа высокообразованных и подготовленных в профессиональном

отношении людей. Данное обстоятельство вынуждало правительство увеличивать численность студентов за счёт разночинной молодёжи. Однако именно эта часть студенчества была более всего подвержена восприятию демократических идей и участию в революционном движении. В период подготовки и проведения крестьянской реформы в России имели место серьёзные студенческие волнения с требованиями демократизации общественной жизни.

Реформирование российской высшей школы в анализируемый период началось с реорганизации Министерства народного просвещения, новую структуру которого император Александр II утвердил 18 июня 1863 г. В состав обновленного министерства вошли Совет министра, Департамент народного просвещения, Учёный комитет, Археографическая комиссия, Редакция журнала, Архив министерства.

При министре народного просвещения по штату полагалось несколько чиновников по особым поручениям. В состав Учёного комитета Министерства народного просвещения входили наиболее авторитетные попечители учебных округов, а также ректоры и профессора университетов. Учёный комитет рассматривал предложения из округов по совершенствованию деятельности учебных заведений; учебные руководства и программы преподавания; книги, сочинения и периодические издания для учебных заведений; заявки на научные командировки; проекты учреждения учёных обществ и др. [22].

Представленные выше изменения констатируют формирование тенденции перевода деятельности образовательных учреждений высшей школы на нормативно-правовую основу, развитие управленческой функции вузов.

В данный временной период существенно ограничились полномочия попечителя вузов, запрещались авторитарное вмешательство во внутреннюю научную и учебную деятельность образовательного учреждения и административный

произвол. Были восстановлены органы вузовского самоуправления (Совет, правление, суд) и демократическая процедура избирания Советом ректора из ординарных профессоров учреждения образования на четыре года с последующим высочайшим утверждением. Возвращены отнятые ранее прерогативы функциональных обязанностей ректора.

Важнейшим достижением автономии вуза стало восстановление самоуправления Совета образовательного учреждения, функции которого значительно расширились: к вопросам организации учебной деятельности прибавились задачи научной деятельности. Значительное место уделялось организационно-педагогическим проблемам функционирования высших (и приравненных к ним) образовательных учреждений.

Бурные внутри- и внешнеполитические события, в том числе покушения на царя, вмешались в ход осуществления реформ в высшем образовании Российской империи. Контрреформаторы возложили на высшую школу ответственность за «пагубные лжеучения, распространявшиеся» в обществе, демонстрировавшие непокорность закону и неуважение к установленным властям [42, с. 96—97].

Бывший в данный период министром народного просвещения А. В. Головин был обвинён в либерализме по отношению к студенческим беспорядкам. Через десять дней после покушения на императора он был отправлен в отставку, оставаясь членом Государственного Совета. Во главе Министерства народного просвещения был поставлен обер-прокурор Святейшего синода граф Д. А. Толстой, который находился на этой должности 14 лет.

Новый министр ревностно исполнял указания монарха, чтобы воспитание юношества было «направляемо в духе истин религии, уважения к правам собственности и соблюдения коренных начал общественного порядка» [73, с. 577].

Главные усилия в данном направлении предпринимались прежде всего в окраинных регионах Российской империи. Для стабилизации социально-политического

положения в Польше и удовлетворения требований местного шляхетства (дворянства) министр народного просвещения Д. А. Толстой способствовал воссозданию Варшавского университета (1869) на базе главной Варшавской школы. Требования к его функционированию учитывали местные условия и национальные особенности польских студентов.

Д. А. Толстой, как и его предшественник С. С. Уваров, полагал, что способом охраны традиционных устоев авторитаризма в функционировании российских вузов должно стать сотрудничество православного духовенства, чинов отдельного корпуса жандармов и преподавателей латинского и греческого языков.

Рескриптом от 13 мая 1866 г. на имя председателя Комитета министров князя П. П. Гагарина император Александр II потребовал, чтобы «в учебных заведениях всех ведомств не было допускаемо ни явное, ни тайное проповедование тех разрушительных понятий, которые одинаково враждебны всем условиям нравственного и материального благосостояния народа» [72, с. 483].

Учитывая изменения в социальном составе студенчества, правительство стремилось установить правила поведения молодых людей в высших учебных заведениях. С этой целью в мае 1866 г. под председательством заместителя министра народного просвещения И. Д. Делянова была образована комиссия, куда вошли ректоры университетов и директора других вузов. Результатом деятельности этой комиссии стало принятие Правил о надзоре за студентами вне стен университета и воспитанниками высших учебных заведений различных ведомств, которые были утверждены императором Александром II 26 мая 1867 г. Этот документ определял взаимные обязанности руководителей вузов и полиции по надзору за студентами. Учащимся запрещалось устраивать какие-либо публичные собрания (даже с благотворительной целью), всем учебным заведениям предписывалось придерживаться единства действий и правил внутреннего распорядка [51].

Особый комитет подготовил предложения по стабилизации внутреннего положения в российской высшей школе. Суть этих мер заключалась в следующем:

- ужесточение условий поступления в вузы;
- затруднение перехода из одного университета в другой;
- повышение требовательности к промежуточным и выпускным экзаменам;
- усиление надзора за студентами со стороны инспекции;
- привлечение учащихся к научно-исследовательской работе;
- распределение стипендий и пособий в соответствии с результатами учёбы и поведения студентов [74].

Эти предложения Особого комитета 8 июля 1869 г. были утверждены императором Александром II. Принятые меры лишь на некоторое время стабилизировали положение в российских высших учебных заведениях. Во второй половине 1873 г. студенческие беспорядки возобновились. Особое совещание ряда министров под председательством статс-секретаря П. А. Валуева проанализировало сложившуюся обстановку и внесло предложения по оздоровлению высшей школы. Предлагались следующие направления реформы:

- ограничение автономии профессорских коллегий (советов вузов) с изъятием из их ведения административно-полицейских обязанностей;
- установление нового порядка назначения профессоров;
- усиление правительственного контроля за преподаванием в вузах;
- ограничение излишнего притока слабо подготовленных и материально не обеспеченных слушателей на студенческую скамью [75, с. 113—114].

До решения данных проблем была реорганизована университетская инспекция, что позволило улучшить порядок в вузах. Важным было принятие решения по разграничению выпускных экзаменов и учебного процесса (в состав выпускных комиссий назначались лица, не входившие в штат данного высшего учебного заведения).

Введение в Российской империи с 1 января 1874 г. воинской повинности, вместо рекрутской, положительно повлияло на развитие военно-учебных заведений и стало началом проведения военной реформы под руководством Д. А. Милютина. К 1880 г. в России действовали шесть военных академий: Генерального штаба, артиллерийская, инженерная, морская, военно-юридическая и военно-медицинская, а также несколько других высших военно-учебных заведений. Все военные академии располагались в Петербурге и подчинялись Военному министерству, что позволяло осуществлять действенный контроль за их деятельностью и оказывать им эффективную помощь [10].

Согласно уставу о воинской повинности 1874 г., отсрочка от призыва предоставлялась на период обучения и только до определённого возраста. Устав устанавливал для лиц с высшим образованием сокращённые сроки военной службы. Правительство пыталось использовать предоставляемые льготы для стабилизации положения в высшей школе и борьбы со студенческими беспорядками.

Выступления студентов расшатывали устои государства. 29 ноября 1878 г. в Петербурге прошла манифестация, участники которой обратились к цесаревичу с требованием пересмотра устава высших учебных заведений и его дальнейшей демократизации. Впоследствии на имя наследника престола были сделаны аналогичные обращения учащимися других вузов. В ответ на требования студентов 6 января 1879 г. Правительство приняло постановление, запрещавшее подобные обращения [36].

Министерство народного просвещения фактически утратило контроль за подчинёнными вузами. Попечители учебных округов, руководители вузов и представители местной власти остро чувствовали и понимали ненормальность возникшей ситуации и пытались убедить в этом министра народного просвещения графа Д. А. Толстого. Были разработаны чрезвычайные меры по борьбе со студенческими беспорядками, которые закреплялись во «Временной инструкции для

инспекции» и в «Правилах для студентов». Временная инструкция превращала инспекцию в орган, независимый от университета и его ректора. Инспектор стал подчиняться непосредственно попечителю учебного округа. Независимая инспекция должна была регулировать отношения внутри вуза, поощряя прилежных студентов и наказывая нарушителей порядка. Данные факты свидетельствуют о возобновлении тенденции исчезновения демократических начал в функционировании высших учебных заведений Российской империи.

Граф Д. А. Толстой вынужден был подать в отставку, а новый министр народного просвещения статс-секретарь А. А. Сабуров предложил обсудить в Государственном Совете различные стороны реформирования высшей школы, начав с организации инспекции. Министр пытался удовлетворить некоторые требования студентов, для чего даже принял группу их делегатов в октябре 1880 г. Совместно с военным министром Д. А. Милютиним им были подготовлены специальные предложения: разрешение сходов, студенческих касс, суда чести, дешёвых столовых и др. Данные предложения после утверждения императором Александром II 29 декабря 1880 г. были переданы на обсуждение Особого совещания, решением которого 18 февраля 1881 г. «Временная инструкция для инспекции» и «Правила для студентов» (1879) были отменены. В вузах разрешили устройство читальни, кассы взаимопомощи, столовой и др. [75, с. 117].

24 марта 1881 г. последовала отставка А. А. Сабурова. Министром народного просвещения стал барон А. П. Николаи, по представлению которого было восстановлено функционирование российских вузов на правовых основах университетского Устава 1863 г. Новый министр не торопился проводить реформу высшей школы, считая, что возвращение к старому уставу в полном объёме позволит стабилизировать положение.

Возобновившиеся студенческие волнения вынудили императора Александра III принять ряд предложений, суть

которых сводилась к усилению власти попечителей учебных округов, сокращению числа студентов-бедняков и вольнослушателей, введению строгих полицейских и дисциплинарных мер к нарушителям порядка в вузах [72]. Министр А. П. Николаи неодобрительно отнёсся к этим предложениям, что привело к его отставке в марте 1882 г. Данный период развития высшей школы характеризуется как период полномасштабной контрреформы, при которой автономия образовательного учреждения становилась не-реальной. Великие реформы Александра II в сфере функционирования высшей школы были названы преступною ошибкой [76, с. 234].

После подчинения российских вузов положениям Устава 1884 г. организационно-педагогическим проблемам их функционирования уделялось меньшее внимание. Подверглась трансформации их административная модель, была расширена бюрократическая подчинённость.

В функции инспекторов студентов и их помощников входил контроль над соблюдением студентами и сторонними слушателями порядка и благочиния в зданиях вуза. Должностные обязанности сотрудников инспекции определялись специальной инструкцией Министерства народного просвещения [29, с. 5, 9].

Одной из обязанностей инспектора являлся контроль за соблюдением законности в отношении студентов, арестованных и содержащихся в карцере. В адрес этого воспитательно-исправительного учреждения российской высшей школы высказывалось много нелепых обвинений, далёких от истины. Деятельность карцера вуза регламентировалась специальными правилами, которые создавали цивилизованные условия для отбывания наказания студентами — нарушителями дисциплины. В карцер помещали молодых людей за пьянство, драки, хулиганство на занятиях, оскорбления преподавателей и другие грубые нарушения дисциплины. Во время ареста студентам разрешалось, при хорошем поведении, посещать лекции, встречаться

с родственниками, вести переписку, читать учебную литературу [56, с. 70—71].

Концепция автономной, республиканской модели академического самоуправления спешно замещалась знакомыми по уваровскому периоду способами управления образовательной системой высшей школы. Централизм управления системой народного просвещения был понят специфически: имели место факты открытого вмешательства бюрократии в процесс отбора профессорского корпуса вузов.

Высшая школа Российской империи была поставлена в полную зависимость от центральной власти, которая преследовала сугубо охранительные цели, игнорируя как научные, так и образовательные задачи её функционирования. Регламентировались не только организация, но и сам способ, методы и характер преподавания в высшей школе. Учебные курсы всецело определялись «экзаменационными требованиями», которые разрабатывались специальными комиссиями министерства без учёта потребностей развития науки. Специфические психологические особенности контингента профессоров и студентов, важность образовательных или научных проблем полностью игнорировались. На гуманитарных факультетах вузов, которые были самыми многочисленными, проявления контрреформы вызвали резкое снижение теоретического уровня преподавания. По указанию «свыше» изучение философии на историко-филологических факультетах в очередной раз было предоставлено собственной любознательности учащихся [36]. Протестуя против создавшегося положения, студенчество выдвигало требования академической свободы, что положило начало его активной борьбе против самодержавия.

Внимание оппозиционных сил России к высшей школе усилилось в связи с работой в декабре 1893 г. Международного конгресса студентов-социалистов. В документах конгресса отмечалось, что для освобождения рабочего класса понадобятся специалисты высокой квалификации: агрономы, врачи, инженеры, химики, юристы и другие.

К концу XIX в. в Российской империи сформировалась многоступенчатая образовательная система. По статистическим данным 1899 г., в стране действовали 56 высших учебных заведений, готовивших квалифицированных специалистов [77, с. 3—4]. Авторитет российской интеллигенции был высок в мировом масштабе: российские учёные, инженеры, врачи, педагоги, юристы, предприниматели, военачальники и другие специалисты составляли элиту общества, являлись патриотами своей Родины.

Библиотеки высших учебных заведений того времени являлись не только крупными книгохранилищами, но и научно-методическими центрами Российской империи. Профессорско-преподавательский состав и студенты не ограничивались библиотеками своих вузов: значительную часть времени они проводили в публичных библиотеках. Крупнейшей из них в конце XIX в. была Императорская публичная библиотека, занимавшая третье место в Европе по числу единиц хранения российских и зарубежных изданий. Сюда поступали обязательные экземпляры издававшихся книг, газет и журналов, а также рукописи, архивы, письма и другие материалы. В России многие люди безвозмездно передавали в эту библиотеку редкие издания; на её содержание из казны поступали значительные суммы.

В старой столице преподаватели и студенты вузов часто посещали Московский Публичный и Румянцевский музеи, созданные в 1831 г. В этом крупном научном и культурном центре в те годы размещалась крупная библиотека, несколько музеев, нумизматический кабинет, гравёрное отделение, отделение рукописей и славянских скоропечатных книг, отделение доисторических, христианских и русских древностей, отделение изящных искусств и другие научные подразделения. Ежегодно в основные фонды данной библиотеки поступало примерно 10 тыс. томов различных изданий, а читальные залы и научные подразделения принимали более 3 тыс. посетителей [78, с. 345—384].

Считаем необходимым отметить позитивные моменты кадровой политики высшей школы того времени. Профессором мог стать доктор наук, который читал курс лекций не менее трёх. Профессора назначались на вакантные места министром народного просвещения или по его распоряжению избирались из числа достойных кандидатов своего университета. При баллотировке нескольких кандидатов избирался тот доктор наук, за которого подавалось больше голосов. Предпочтение отдавалось молодым преподавателям, недавно завершившим исследовательские работы и защитившим диссертации. Особый интерес вызывали учёные, чьи исследования были связаны с научно-прикладной проблематикой.

Профессор, который более 25 лет добросовестно служил в вузе на преподавательских должностях, имел право на получение звания заслуженного профессора. По причине выявления фактов «почивания на лаврах» некоторых профессоров старшего поколения, которые прекращали работать над собой и жили старым багажом знаний, после 30 лет стажа педагогической деятельности они лишались права замещать штатные вакантные преподавательские должности. Однако, если состояние здоровья позволяло, то таким лицам разрешалось читать лекции как приватным профессорам и руководить учебно-вспомогательными структурами университета. Пять лет профессора-ветераны могли получать жалованье и государственную пенсию одновременно. Весьма существенные преимущества имели чины российских вузов в области пенсионного обеспечения. Расчёт пенсий и пособий производился по окладам содержания, которые включали совокупность жалованья, столовых и квартирных денег. После 30 лет учебной работы профессор получал в качестве пенсии полный оклад содержания. Звание почётного профессора давало право получать пенсию и жалованье даже при службе вне учреждения образования [11].

Заложенный в контрреформе народного просвещения 1880—90-х гг. принцип сословности способствовал

снижению роста численности студентов (в связи с повышением платы за обучение и другими дискриминационными мерами). Бурный рост российской экономики, начавшийся в конце XIX в., обеспечил востребованность специалистов с высшим образованием. Развитию высшей школы данного периода существенно мешали разобщённость (высшие учебные заведения подчинялись 12 министерствам и ведомствам России), стремление отдельных министров создать для своих вузов льготные условия [79, с. XV—XIX].

Приход 20 октября 1894 г. на Всероссийский престол императора Николая II не предвещал коренных преобразований в государственном устройстве России и системе высшего образования. Монарх был уверен в необходимости продолжения политики своего отца, императора Александра III, которая обеспечивала устойчивое развитие страны, особенно её европейской части. Большие надежды в вопросе реализации начатых образовательных реформ император Николай II возлагал на министра народного просвещения Н. П. Боголепова, утверждённого в должности 6 декабря 1898 г.

Н. П. Боголепов придерживался мнения, что студенты должны учиться, а не заниматься политической деятельностью. Он считал, что высшую школу России следует освободить от молодых людей, неспособных усердно заниматься, но склонных к экстремистским поступкам и противоправному поведению. 29 июля 1899 г. вступили в действие «Временные правила об отбывании воинской повинности воспитанниками высших учебных заведений, удаляемых из сих заведений за учинение скопом беспорядков» [80].

Этот документ, утверждённый императором Николаем II, давал министру народного просвещения большие полномочия для наведения порядка в вузах, но вызвал протест леворадикального студенчества. Неразумное усердие ретивых исполнителей привело к ожесточению молодёжи и массовому неповиновению. Студенческие волнения прокатились по основным городам империи

и охватили 30 ведущих вузов. Леворадикальные партии использовали студенческие волнения против чиновников высшей школы в своих интересах.

Авторитетному учёному Н. П. Боголепову, дважды избиравшемуся ректором Московского университета, несмотря на краткое пребывание на посту министра народного просвещения (был смертельно ранен террористом), принадлежит немало добрых дел и начинаний. Он достаточно много внимания уделял созданию в вузах здоровой и благоприятной для работы и учёбы нравственной обстановки, налаживанию творческого сотрудничества педагогического персонала со студенчеством. В его бытность были приняты важнейшие решения о совершенствовании работы студенческой инспекции, повернувшей её «лицом к студенту», а также о создании самостоятельной студенческой организации. Особое значение придавалось нравственной стороне отношений руководства вуза и профессоров со студенческой молодёжью, широко обсуждались формы и методы осуществления образовательных процессов, усиление их воспитательного воздействия. Былработан ряд важных положений, обогативших нормативно-правовую базу функционирования российской высшей школы [22].

Данные факты свидетельствует об очередном этапе развития тенденции по усилению роли государства в организации вузовской жизни. Значительное акцентирование воспитательного аспекта в учебном процессе даёт основания говорить о превалировании данной функции в анализируемый период. Министерством народного просвещения в 1899 г. была объявлена подготовка коренной реформы высшего образования, предполагающей достижение консенсуса между студентами, профессорами и учебным начальством. К сожалению, комиссия во главе с бывшим военным министром П. С. Ванновским не сумела вскрыть истинные причины студенческих выступлений, а фактически оправдала неразумные действия чиновников высшей

школы, которые усугубили положение дел и обострили политическую ситуацию в стране. Министерство народного просвещения упорно держалось дискриминационных сословных принципов обучения.

Развитие российского высшего образования в XIX в. характеризуется как сложный и противоречивый процесс, стимулируемый общественной инициативой и прогрессивной педагогической мыслью. В столице России — Петербурге расширяются старые и открываются новые высшие и специальные учебные заведения, что превращает город в мощный учебный и научный центр Европы. Этому содействуют особые условия финансирования петербургских вузов, работа в них лучших профессорско-преподавательских кадров России, концентрация интеллектуальной элиты. В соответствии с традициями европейского высшего образования, в данных вузах наблюдается аргументированная пропаганда идей правового государства, возвеличение свободного сознательного гражданина России.

Данные идеи проникали в вузы других городов, которые имели недостаточно развитую материально-техническую базу и скудное финансирование. Следствием этого были массовые революционные выступления, причиной которых власти считали несовершенство российской образовательной системы. В 20-е гг. XIX в. со стороны государственных политиков была выдвинута идея о том, что народное образование должно быть национальным, а основой его осуществления — надлежащая реализация воспитательной функции образовательных учреждений.

В этот временной период визуально наблюдается централизация управления в образовательной системе России: деятельность учебных заведений (гимназий, уездных и приходских училищ, вузов) подвергалась упорядочению проведением через Государственный Совет их уставов и штатов. Правовая основа для руководства всеми учебными заведениями Российской империи создается утверждением Положения об учебных округах. Однако на практике происходила децентрализация управленческих процедур регулирования функций учреждений высшего образования.

В функционировании высшей школы в первой половине 50-х гг. XIX в. существовал запрет на приём в университеты лиц недворянского происхождения, был установлен численный предел обучавшихся в них. Негласно имели место конфессиональные предосторожности, запрет на заграничные командировки преподавателей и студентов даже с научными целями; преимущества учёных-богословов в праве преподавания

общественных наук и др. Перечисленные ограничения ставили высшие учебные заведения России анализируемого периода в прямую зависимость от государства; они лишали студентов и профессорско-преподавательский состав демократических свобод, которые были присущи европейским вузам. Налицо развитие тенденции ограничения управленческой функции образовательных учреждений высшей школы России.

Недостатки реализуемой правительством и Министерством народного просвещения образовательной политики в анализируемый период ими признавались, и ими же принимались меры по устранению этих недочётов. В частности, расширялась сеть учебных заведений (в том числе на далеких от центра территориях); обеспечивалась доступность к образовательным услугам (в том числе высшего уровня) различных социальных групп Российской империи; велась продуктивная работа по подготовке молодых людей для поступления в высшие учебные заведения.

Реформированию высшей школы Российской империи содействовали её преобразования в 50-е гг. XIX в. Событиями Крымской войны 1853—1856 гг. обусловлен этап осуществления в светских вузах начальной военной подготовки. Демократизации высшей школы способствовали меры по восстановлению во всех вузах самостоятельных кафедр философии и возобновлению преподавания государственного права. В образовательных учреждениях российской высшей школы было восстановлено классическое гуманитарное образование. Главное правление училищ и Учёный комитет Министерства народного просвещения осуществляли руководство системой образования, а учебные округа были выведены из подчинения местных генерал-губернаторов. Данные меры свидетельствуют о возобновлении в очередной раз тенденции централизации управленческих процедур в функционировании системы высшей школы России анализируемого периода.

Потребность Российской империи в высокообразованных и подготовленных в профессиональном отношении кадрах для обеспечения своего экономического и социального развития вынуждала правительство увеличивать численность студентов за счёт разнородной молодёжи. Данная часть студенчества в силу своего социально-экономического положения была более всего подвержена восприятию демократических идей и участию в революционном движении.

В целях стабилизации обстановки в учреждениях высшей школы России во второй половине XIX в. предлагались меры, которые, по мнению руководства, отвечали требованиям демократизации функционирования вузов. В частности, предлагалось ослабление полицейского контроля за личной жизнью студентов, отмена обязательной формы одежды и др., в том числе улучшение преподавания гуманитарных дисциплин.

Данные меры были расценены правительством как либерализм по отношению к студенческим беспорядкам. Изменения в социальном

составе студенчества вынудили власть установить правила поведения молодых людей в высших учебных заведениях в духе истин религии, уважения к правам собственности и соблюдения коренных начал общественного порядка.

Официально реформа российской высшей школы 1863 г. началась с реорганизации Министерства народного просвещения в новую структуру, которая не противоречила демократическим началам функционирования образовательной системы. Осуществлению её функционирования на практике противоречили предложения по стабилизации внутреннего положения в российской высшей школе. Согласно им, ужесточились условия поступления в вузы и были затруднены переходы из одного учреждения образования в другое. Предполагалось усиление надзора за студентами со стороны инспекции через изъятие из ведения профессорских коллегий административно-полицейских обязанностей, что ограничивало автономию советов вузов. Предусматривалось установление нового порядка назначения профессоров, усиление правительственного контроля за преподаванием в вузах. Визуализируется тенденция очередного исчезновения демократических начал в функционировании высших учебных заведений в 60-е—70-е гг. XIX в.

Повысились требования к промежуточным и выпускным экзаменам, результаты которых, наряду с поведением студентов, влияли на распределение стипендий и пособий. Актуализировалась необходимость привлечения учащихся к научно-исследовательской работе. Два последних положения, по нашему мнению, отражают позитивные моменты реформирования российской образовательной системы второй половины XIX в. Они предполагают функционирование вузов в режиме материального стимулирования должного уровня учебных достижений студентов, способствуют реализации исследовательской функции вузов.

Существуя в историческом аспекте, высшая российская школа в XIX в. обрела новые черты. Её социальная направленность находила выражение в необходимости реализации обозначившихся тенденций фундаментализации содержания образования, профессиональной направленности обучения, гуманизации процесса обучения.

1.7 Реформирование высшего образования в дореволюционной России XX в.

На начало XX в. система высшего образования Российской империи была парализована проходившей в данное время Всероссийской студенческой забастовкой. Она была спровоцирована предшествовавшими событиями

в результате неразумных действий комиссии чиновников высшей школы во главе с бывшим военным министром П. С. Ванновским по расследованию причин студенческих беспорядков. В частности, мобилизация в солдаты 183 киевских студентов, согласно действию временных правил от 29 июля 1899 г., обострила обстановку в высшей школе. Протестовали студенты и преподаватели практически всех высших учебных заведений. Бывший студент Московского, Юрьевского и Берлинского университетов эсер П. В. Карпович во время приёма посетителей в здании Министерства народного просвещения 14 февраля 1901 г. учинил террористический акт, тяжело ранив министра Н. П. Боголепова выстрелом из револьвера. С 14 февраля по 24 марта 1901 г. временное руководство Министерством народного просвещения осуществлялось Н. А. Зверевым [81, с. 123].

Общие недостатки в организации российского высшего образования на начало XX столетия были настолько очевидны, что для успокоения общественного мнения власти оказались вынужденными принять некоторые меры. В частности, были вынесены на широкое обсуждение в печати, в научных обществах и в высших учебных заведениях вопросы о целях и задачах высшего образования в России. В рассмотрении оных приняли активное участие либерально настроенная профессура, общественные деятели и публицисты.

В марте император Николай II провёл важное совещание и консультации с лицами, ответственными за руководство народным просвещением, где и был поднят вопрос о кандидатуре нового министра. Решено было поставить во главе Министерства народного просвещения волевого человека с богатым опытом государственной службы, способного стабилизировать положение в высшей школе. Выбор пал на бывшего военного министра, члена Государственного Совета генерал-адъютанта П. С. Ванновского, который рассматривался ранее как временная политическая фигура для выполнения конкретных решений.

Министерством народного просвещения к лету 1901 г. была завершена работа над проектом реформы средней школы, поддержанным либерально настроенной буржуазией. В проекте предлагалось сократить время на изучение древних языков, чтобы ввести обучение школьников естествоведению и графическому искусству. Министр предлагал отменить аттестаты зрелости, а учащимся, успешно окончившим курс средней школы, выдавать специальные свидетельства для поступления в высшие учебные заведения без экзаменов.

Проект документа «Основные положения устройства общеобразовательной средней школы» вызвал острую критику консервативной части чиновников и профессорско-преподавательского состава вузов. Прямым следствием возможной реформы министра П. С. Ванновского стало бы увеличение притока в высшую школу детей разночинцев, к чему негативно относился Николай II и его ближайшее окружение. Монарх прямо заявил о своем разочаровании деятельностью Министерства народного просвещения, что означало скорую отставку его руководителя. За год работы П. С. Ванновский, демонстрируя беспристрастно строгое и сердечное отношение к молодёжи, сумел успокоить студенческие волнения [82, с. 236].

11 апреля 1902 г. министром народного просвещения стал действительный статский советник Г. Э. Зенгер, выпускник историко-филологического факультета Петербургского университета. Новый министр уделял достаточно внимания развитию высшей школы, пытаясь вывести её из кризиса. Циркуляром от 29 июля 1902 г. он внёс некоторые изменения в порядок приема учащихся в высшие учебные заведения. В частности, были отменены секретные характеристики на абитуриентов. По рекомендации Г. Э. Зенгера 24 августа 1902 г., император Николай II дал разрешение на введение «Временных правил о профессорском дисциплинарном суде в высших учебных заведениях Министерства народного просвещения»,

а также новых «Правил об организации студентов по курсам под руководством избираемых советом вуза кураторов из числа преподавателей» [72, с. 709]. Данные обстоятельства свидетельствуют о позитивных тенденциях в структурной организации российских вузов, частичном возвращении им демократических начал функционирования.

В случае если советы не справлялись с обстановкой в своих вузах, им предоставлялась возможность ходатайствовать о приостановлении занятий со студентами на определённый срок. Ректору вверялось руководство инспекцией своего вуза, что существенно расширяло его реальную власть. Разбирательства по студенческим делам поручались профессорскому дисциплинарному суду. К сожалению, эти и другие меры Министерства народного просвещения не приносили должных положительных изменений в повседневную жизнь высшей школы [24].

Попытки министерства просвещения найти компромисс между назревшими потребностями реформирования высшего образования и существовавшей практикой его осуществления, которая строилась на основе авторитарности, следует признать запоздалыми и неудачными, как и назначение в апреле 1904 г. на пост министра народного просвещения профессионального военного, генерала В. П. Глазова. Оно вызвало недоумение как в среде профессорско-преподавательского состава, так и в широких кругах общественности.

Новоиспечённый руководитель пытался внести умиротворение в систему функционирования высшей школы: он внимательно относился к нуждам учащейся молодёжи, пытался оградить её от конфликтов с представителями Министерства внутренних дел. Под руководством генерала В. Г. Глазова были выработаны и 27 августа 1905 г. опубликованы «Временные правила об управлении высшими учебными заведениями ведомства Министерства народного просвещения». Этот документ уточнял университетский Устав 1884 г. и имел положительное значение для высшей школы России [51].

Временные правила предоставляли вузам определённую автономию: советам вузов разрешалось избирать ректоров и их помощников, а собраниям факультетов — деканов и их секретарей. Избранные должностные лица затем представлялись на утверждение. Специальный приказ министра предписывал провести выборы ректоров и их помощников, деканов и секретарей факультетов в 1905 г. до начала занятий в вузах. Данные правила распространялись на все российские университеты, Демидовский юридический лицей, ветеринарные и технологические институты, Московское техническое училище, Ново-Александровский институт сельского хозяйства и лесоводства. Советы данных вузов имели право принимать необходимые меры по организации нормального хода учебного процесса самостоятельно или через специально избранные комиссии. Однако попытки министра народного просвещения В. Г. Глазова стабилизировать положение в вузах успеха не имели.

В России конца XIX—начала XX вв. основная масса студентов была из детей состоятельных слоёв общества, выходцев из буржуазных и мелкобуржуазных кругов. Численность студентов из рабочей среды была незначительной. Данное обстоятельство в начале XX в. противоречило правительственной концепции о роли студенчества в обществе. Министерство народного просвещения и другие ведомства в своих директивных материалах доказывали, что студенты являются надклассовой группой, которая дорога государству [22].

Российское студенчество в массе своей испытывало постоянную нужду, что составляло материальную основу его недовольства и являлось причиной периодических выступлений с антиправительственными лозунгами. Социологическое исследование, проведённое под руководством профессора Н. А. Каблукова в 1903 г., показало печальную картину жизни большинства московских студентов начала XX в. Не имея достаточных средств для полноценной жизни, многие студенты вынуждены были работать, что

отрицательно сказывалось на учёбе и вызывало общую неудовлетворённость молодых людей. Бедность спланивала студентов, заставляла их объединяться в землячества — традиционные организации взаимопомощи молодёжи. В Петербурге была создана студенческая биржа труда, трудоустроившая нуждавшихся из числа обучающейся молодёжи. В первые годы XX в. в России прошли нелегальные студенческие съезды под общим лозунгом «Долой самодержавие» [83, с. 77].

В период первой российской революции во многих университетах и институтах занятия часто срывались. В связи с этим в 1905 г. представители руководства Российской империи высказывали мнение о целесообразности приостановления деятельности всех вузов и прекращения выплат казённого содержания профессорско-преподавательскому составу и студентам на время их бездействия. Министр народного просвещения активно противодействовал попыткам временного закрытия отдельных вузов страны.

Стабилизирующую роль в российском обществе сыграл Манифест императора Николая II «Об усовершенствовании Государственного порядка» от 17 октября 1905 г. После опубликования Манифеста началась организация органов государственного управления империи под руководством нового председателя Совета Министров С. Ю. Витте. После мучительных поисков министром народного просвещения был назначен вице-президент Академии художеств граф И. И. Толстой, который занимал эту должность всего несколько месяцев (с ноября 1905 по апрель 1906 г.). Император Николай II требовал от нового министра навести элементарный порядок в высшей школе [9].

Жизнеспособность и эффективность системы высшего образования государства в значительной мере зависит от качества студенческого контингента, получаемого при комплектовании вузов. Имея за плечами усиленные курсы Академии Генерального штаба и Петербургского университета, Н. А. Романов прекрасно понимал роль

фундаментального высшего образования в деле подготовки интеллектуальной элиты общества. Все российские вузы находились в поле зрения императора и получали достаточное государственное финансирование. Монарх был заинтересован в том, чтобы они комплектовались лучшей молодёжью из числа выпускников классических гимназий, поскольку большинство из них в дальнейшем принимались на государственную службу. Руководители высшей школы Российской империи делали всё возможное, чтобы на студенческую скамью попадала всесторонне подготовленная молодёжь. Особое внимание император, правительство, министерства и ведомства уделяли комплектованию государственных вузов. Наиболее тщательно подбирались претенденты на студенческие вакансии, которые оплачивались из государственной казны.

В начале XX в. тяга к получению высшего образования была колоссальной, поскольку оно предоставляло молодому поколению возможность изменить свой социальный статус, самореализоваться в жизни и добиться материального благополучия. Правящая элита умело использовала тягу молодых людей к знаниям и осуществляла правовое регулирование комплектования высших учебных заведений в соответствии с государственными потребностями. В России не было специального закона о комплектовании вузов, но имелось множество нормативных документов, которые его заменяли.

Основные указания по комплектованию высшей школы студенческим контингентом давал Общий устав Императорских Российских университетов 1884 г. Министерство народного просвещения и другие ведомства, имевшие в своем подчинении вузы, утверждали правила приема студентов. Важно отметить, что правила не были едиными для выпускников различных средних учебных заведений. Высшая школа отдавала предпочтение молодым людям православного исповедания, которые имели среднее образование [51].

Такое престижное образование давали: классические гимназии ведомства Министерства народного просвещения, гимназии при Восточном институте во Владивостоке, историко-филологических институтах в Петербурге и Нежине, общеобразовательные классы Александровского лицея, Лазаревского института восточных языков, Лицея цесаревича Николая, Училища правоведения, Нижегородского дворянского института императора Александра III и некоторые другие средние учебные заведения. В 1913 г. в Российской империи действовала 441 гимназия, где обучалось около 148 тыс. человек [84, с. 331].

В начале XX в. гимназии были самой престижной категорией средних учебных заведений среди молодёжи и их родителей, несмотря на сложность образовательной программы. Статус выпускника гимназии был высок, его считали образованным человеком с большими жизненными перспективами. Главная причина привлекательности гимназий заключалась в праве их выпускников без вступительных испытаний поступать в императорские университеты. Анализ учебных программ, предоставляемых классическими гимназиями анализируемого периода, убеждает, что предоставляемые ими образовательные услуги были наиболее полезны для тех выпускников, которые поступали на историко-филологические факультеты императорских университетов. В начале XX в. среди российских учёных и педагогов было немало тех, кто критиковал гимназические программы за их «отрыв от жизни», за «засилье мёртвых языков», за «перегруженность учащихся заданиями» и др. Это вполне объяснимо, поскольку бурно развивавшийся капитализм создал в России новую социальную обстановку. В её условиях пришедшим к реальной власти мелкобуржуазным элементам хотелось быстрых положительных результатов во всём. По мнению политиков и общественных деятелей, знания выпускников классических гимназий казались устаревшими, малопригодными для практических потребностей общества. Сами

студенты университетов из числа бывших гимназистов часто сомневались в правильности своего выбора вуза или факультета [52].

При комплектовании государственной высшей школы Российской империи особое значение придавалось конфессиональной принадлежности абитуриентов. Считалось, что высшие учебные заведения должны готовить квалифицированных подданных монарха, разделяющих ценности господствовавшей религии. Убеждённые католики и лица иудейского вероисповедания считались нежелательными элементами в государственных вузах, поэтому их доля среди студенчества с началом XX в. стала искусственно снижаться.

Религиозно-политический фактор довлел над остальными при комплектовании российской высшей школы. Механизм регулирования конфессионального состава был исключительно прост: не допустить превышения установленной соответствующим министерством доли среди студентов лиц римско-католического и иудейского исповедания. Набор технологических приёмов был различным, но ничего общего с цивилизованным отношением к молодёжи не имел [42].

Юноши и девушки из польских и еврейских семей (именно эти нации исповедовали указанные религии) искали возможность получить высшее образование либо за границами Российской империи, либо внутри государства в частных и общественных вузах, где отсутствовали механизмы регулирования конфессионального состава студенчества. Однако далеко не все представители молодого поколения со средним образованием могли позволить себе обучение в неправительственных вузах по материальным соображениям.

На волне первой русской революции дискриминационная политика регулирования конфессионального состава студенчества подверглась критике в Государственной Думе и в ряде министерств, имевших в своём подчинении вузы. В частности, в октябре 1905 г. И. И. Толстой перед

своим назначением на пост министра народного просвещения обратился к председателю правительства С. Ю. Витте со следующим заявлением: «Считаю долгом предупредить Вас, что я решительный сторонник полной равноправности всяких национальностей, обитаемых в пределах Русского государства, решительный также противник существующей системы русификации через школу, а в еврейском вопросе — сторонник полного уравнивания этой преследуемой нации во всех правах с остальными гражданами России» [85, с. 22]. У императора Николая II, председателя Совета Министров С. Ю. Витте и последующих руководителей высшей школы были другие представления о принципах комплектования университетов и институтов студенческим контингентом. Проводившаяся ими политика подрывала единство российского народа, чем сумели воспользоваться радикальные партии и движения.

Последний российский император Николай II в отношении к университетам являл собой противоположность первому российскому императору — Петру I, который не жалел на создание университетов ни сил, ни времени, ни государственной казны. Высшее образование при последнем Романове финансировалось по остаточному принципу. Из жизни ушла главная составляющая российской модели университета — действительное и действенное попечение и забота о совершенствовании качества и содержания образования со стороны государственной власти.

Как реакцию на неадекватный курс правительства по отношению к государственным университетам следует рассматривать быстрый рост негосударственных университетов, которые заполняли образовавшуюся нишу. Только с 1906 по 1913 гг. было открыто 62 частных учебных заведения. «Инициаторами создания «вольной» высшей школы стали в начале XX в. представители буржуазной интеллигенции, либеральная профессура, активисты в области защиты прав женщин. Так появились общественные и частные высшие учебные заведения. Первые

стремились к просветительской деятельности, вторые были рассчитаны на получение прибыли за счёт оказания платных образовательных услуг» [86, с. 183].

Министр И. И. Толстой стремился вникнуть в реальные проблемы высшей школы, чтобы провести её основательное реформирование. Он бывал в университетах на собраниях, принимал в министерстве делегатов от высших учебных заведений, регулярно заслушивал попечителей учебных округов и ректоров. Министр успел провести некоторые улучшения в жизни вузов: расширил доступ в университеты выпускников реальных училищ и духовных семинарий, отменил прикрепление выпускников гимназий к университетам соответствующих учебных округов. И. И. Толстой был убеждённым сторонником проведения широкой реформы всего образования и ратовал за всеобщую грамотность населения. Им были созваны совещания представителей университетов и высших технических учебных заведений, которые выработали проекты новых уставов, не получивших, однако, завершения. Будучи сторонником идеи равноправия народов, И. И. Толстой отстаивал идеи преподавания на национальном языке, выступал за отмену процентной нормы доступа в вузы для евреев, считал необходимым разрешить женщинам поступать в высшие учебные заведения. Его либеральная деятельность по реформированию системы российской высшей школы прервалась отставкой С. Ю. Витте в апреле 1906 г. [85, с. 74].

Последующий исторический опыт российской и зарубежной высшей школы позволяет утверждать, что вопросы её комплектования должны быть объектом самого пристального внимания не только заинтересованных министерств и ведомств, но и высших органов законодательной и судебной власти. Любые нарушения законодательства, регламентирующего деятельность высшей школы по вопросам комплектования вузов, должны тщательно проверяться и пресекаться. Это позволит упрочить социальную

стабильность и сделать более эффективной молодёжную политику государства.

С апреля 1906 по декабрь 1907 г. министром народного просвещения являлся сенатор П. М. Кауфман, выпускник Александровского лицея. Новый министр главное внимание уделял проблемам средней школы и подготовке учителей. В результате его министерской деятельности число начальных школ в России, не считая «школ грамотности» и неправославных конфессиональных школ, возросло с 55 900 в 1899 г. до 149 500 (1915). При руководстве народным просвещением России П. М. Кауфманом были произведены улучшения в функционировании учительских институтов и курсов, было разрешено открыть 139 новых гимназий, прогимназий и реальных училищ, а также 375 частных учебных заведений [81, с. 706].

В частности, в бытность министра П. М. Кауфмана были открыты Московский археологический институт, Психоневрологический институт В. М. Бехтерева, Педагогическая академия Лиги образования в Петербурге, Одесские и Казанские высшие женские курсы. Он выступил с революционным предложением о приёме женщин в высшую школу наравне с мужчинами и не получил поддержки Совета Министров.

В годы министерства П. М. Кауфмана кредиты на развитие народного образования увеличились в большем размере, нежели за предшествующую половину царствования Николая II. Учреждается попечительство при народных училищах, упрощается порядок их открытия. В некоторых городских училищах разрешается совместное обучение лиц мужского и женского пола. В Совет Министров был внесён законопроект об улучшении пенсионного обеспечения педагогов. Министр добился разрешения открывать частные учебные заведения для евреев, школы для старообрядцев и сектантов; детей старообрядцев разрешено принимать в учительские семинарии [87]. Подобные меры, по нашему мнению, позитивно влияли на изменение

состава студенческого контингента. Данные факты свидетельствуют о наметившейся тенденции в развитии народного образования (в том числе высшей школы) в сторону либерализации и демократизации. П. М. Кауфман характеризуется как деятельный и либеральный министр, у которого, естественно, нашлось множество врагов.

Статус высшего учебного заведения с 1907 г. получило Московское училище живописи, ваяния и зодчества. Срок обучения студентов по специальностям живописи и скульптуры составлял четыре года; по архитектурным специальностям — шесть лет. Принимали в училище одарённых юношей и девушек со средним образованием после успешного прохождения строгого художественного конкурса. В данном вузе перечень изучаемых учебных дисциплин был достаточно широким: история архитектуры, церковная археология, русская и всеобщая литература, высшая математика, аналитическая и начертательная геометрия, химия, физика, строительное искусство, отопление и вентиляция, строительное законодательство, теория теней, анатомия, перспектива. Школа рисования графа С. Г. Строганова была расширена и преобразована в Центральное училище, отделения которого работали в деревне Лигачеве, селе Регицах, в Сергиевом-Посаде. В ряде губерний были открыты рисовальные школы и классы по подготовке учеников для последующего обучения в Строгановском училище [88].

До открытия данных специализированных вузов выпускники средних художественных училищ в Казани, Киеве, Одессе, Пензе и Харькове могли поступать только в Высшее художественное училище при императорской Академии художеств, которое располагалось в Петербурге и подчинялось Министерству императорского двора.

Под руководством министра П. М. Кауфмана был подготовлен проект нового университетского устава, который не удалось принять из-за политических обстоятельств. Окончание Первой русской революции, роспуск

Государственной Думы существенно изменили ситуацию в высшей школе. Студенческие выступления пошли на убыль, что было вызвано, в частности, некоторым улучшением материального положения молодёжи, а также исключением из вузов наиболее радикальных элементов. Однако к концу 1907 г. в университетах и нескольких институтах сохранялась напряжённая обстановка, что вынудило императора Николая II уволить П. М. Кауфмана с должности министра народного просвещения. В дальнейшем (1908) последний работал в Государственном Совете, в комиссиях по народному образованию, по вопросам вероисповедания, порядка издания законов и постановлений общего государственного значения, касающихся Великого княжества Финляндского.

После короткого периода реализации в высшей школе либерально-демократических свобод вновь наступает период наступления власти на вузовскую автономию. Этому способствовали обстоятельства игнорирования сопротивления со стороны профессуры, по причине отсутствия единства в её среде. Министром народного просвещения был назначен А. Н. Шварц, который возглавил поход против демократических свобод функционирования высших образовательных учреждений.

Бывший попечитель Рижского и Варшавского учебных округов, он последовательно осуществлял политическую линию председателя Совета Министров П. А. Столыпина: сначала успокоение — затем реформы. Для стабилизации положения в вузах и других учебных заведениях были заменены некоторые руководители системы народного просвещения.

Новый министр активно способствовал введению в действие с 11 июня 1907 г. «Временных правил о студенческих организациях и об устройстве собраний в стенах высших учебных заведений». Этот нормативный документ был логическим развитием Временных правил от 22 декабря 1901 г., которые носили ярко выраженный охранительный характер.

Они в своё время способствовали стабилизации высшей школы, чётко регламентируя порядок проведения массовых студенческих мероприятий. Правила от 11 июня 1907 г. были крайне реакционными и направлены против студенческих организаций.

В новых «Временных правилах», подписанных председателем Совета Министров П. А. Столыпиным, особое внимание уделялось студенческим собраниям. Эти массовые мероприятия подразделялись на публичные (балы и лекции), в них могли участвовать также студенты других вузов; частные (для обсуждения академических вопросов), где разрешалось находиться только учащимся своего вуза.

Полиции предоставлялось право, при необходимости, присутствовать на студенческих мероприятиях для поддержания законности и порядка. За нарушение требований «Временных правил» от 11 июня 1907 г. предусматривалась дисциплинарная и уголовная ответственность [52].

Данный период функционирования российской высшей школы характеризуется строгим регулированием состава студенчества по религиозно-национальному признаку. С 1908 г. всем учебным заведениям предписывалось неуклонное и строгое последовательное осуществление образования и воспитания в духе любви к русской народности и русским идеалам. Более 70% студентов вузов России в этот период составляли русские молодые люди православного исповедания. Главным объектом регулирования национально-религиозного состава студенчества вузов России стала еврейская молодёжь. Циркуляром министра А. Н. Шварца от 26 сентября 1908 г. были восстановлены процентные нормы для евреев в учебных заведениях, установленные ещё министром И. Д. Деляновым в 1887 г.: 10% — в черте оседлости, 5% — вне её и 3% — в столицах от общего количества студентов вузов [52].

В 1908 г. был закрыт доступ в университеты женщинам-вольнослушательницам. Сенат дал разъяснение по поводу Указа 1905 г. о «Временных правилах», что «самую

автономию надо понимать только в смысле применения выборного начала, но отнюдь не в смысле самостоятельности университета и независимости его от Министерства просвещения» [36, с. 171].

Совет Министров фактически восстановил практику выдачи для студентов вида на жительство, который дважды в год возобновлялся полицией после получения удостоверения о благонадёжности владельца. Вид на жительство студент мог получить только при предъявлении полиции своего входного билета в учебное заведение. Принятые меры несколько стабилизировали обстановку в высших учебных заведениях, у многих студентов стали появляться новые жизненные ориентиры.

В масштабах государственной политики анализируемого периода предполагалось форсирование развития народного просвещения через интенсификацию профессионально-педагогической подготовки кадров, в том числе педагогов с высшим образованием. Для решения данной проблемы государством последовательно были реализованы следующие меры:

- в 1908 г. учреждены женские учительские семинарии;
- в 1912 г. в Российской империи функционировало 20 учительских институтов, 98 учительских семинарий и школ;
- к 1915 г. существовало 43 педагогических института и 168 семинарий и школ этой профессиональной направленности [36, с. 196].

Бедственное положение высшей школы и периодические студенческие выступления привели к отставке в октябре 1910 г. министра народного просвещения А. Н. Шварца. До конца этого года нового министра не назначили, его роль выполнял Л. А. Кассо, который официально был назначен на эту должность в начале 1911 г. Предполагалось, что созданное под его председательством в феврале 1911 г. совещание министерств народного просвещения и экономических ведомств займется разработкой конкретного

плана реформирования высших учебных заведений в соответствии с общероссийской потребностью в специалистах. Однако деятельность совещания ограничилась рассмотрением отдельных ходатайств об открытии высших школ.

В деятельности министра народного просвещения Л. А. Кассо явно преобладали полицейские функции над просветительскими, о чём свидетельствуют меры, принятые им для подавления студенческих беспорядков в начале 1911 г. В стенах высших учебных заведений стала хозяйничать полиция, продолжая наступление на их автономию. На образовательные учреждения высшей школы обрушились репрессии министерства народного просвещения: закрылся ряд кафедр, проводились перемещения и увольнения профессорско-преподавательского состава, университеты наполнялись благонадёжными ставленниками министерства, лишёнными каких-либо научных заслуг.

В высших учебных заведениях многие профессора либо прямо увольнялись, либо против их желания переводились в другие города, вследствие чего по большей части сами подавали в отставку. Многих студентов, обвинённых в неблагонадёжности, исключали, минуя профессорский суд. [89, с. 201—271].

Позитивным в деятельности министра народного просвещения Л. А. Кассо является тот факт, что за неполные три года ему удалось добиться увеличения ассигнований на высшую школу примерно на 20%. Представляет интерес сама структура финансирования вузов Российской империи начала XX в. Государственное казначейство обеспечивало выделение 61% необходимых для нормального функционирования образовательного учреждения средств. Остальные деньги поступали из следующих источников:

- плата за обучение и содержание в интернате — 24,5%;
- ассигнования из земских, городских и общественных фондов — 0,5%;
- проценты с капиталов и специальных средств вузов — 0,6%;

– прочие источники и частные пожертвования — 8% [10].

Данные факты свидетельствуют об устоявшейся тенденции функционирования российской высшей школы за счёт бюджетных средств, что, соответственно, влияло на полную зависимость её от государства при реализации основных и вспомогательных функций.

Для Российской империи 1913-й г. был рубежным годом, с которым сравнивалось положение во всех областях социальной жизни, так в этом году торжественно отмечалось 300-летие династии Романовых. В области образования обобщённые показатели по интересующим нас тенденциям выглядели следующим образом:

– в России действовали 65 государственных высших учебных заведений, в том числе 10 университетов;

– территориальное размещение вузов на пространстве Российской империи было крайне неравномерным: в Петербурге — 25 вузов, в Москве — 11, а на азиатской части территории империи функционировали только 3 вуза (в Томске и Владивостоке). Численность обучающихся в них студентов возрастала из года в год [90].

Чтобы стать студентами, большинству выпускников средних учебных заведений Российской империи в анализируемый период предстояло сдать конкурсные вступительные экзамены. В государственных, особенно столичных вузах, число вакансий всегда было меньше количества поданных заявлений. В начале XX в. ситуация ещё более осложнилась, несмотря на открытие более десяти государственных высших учебных заведений. Для молодёжи свои двери открыли Саратовский и Пермский университеты, Варшавский, Донской, Киевский и Петербургский политехнические институты, Екатеринославское высшее горное училище, Томский технологический институт и другие вузы [91].

Поскольку приёмные комиссии принимали копии документов, многие молодые люди подавали их сразу в несколько вузов, что существенно повышало конкурс. Поступление в высшие учебные заведения было жизненным

испытанием, особенно для периферийной молодёжи: предстояли хлопоты и расходы, связанные с поездкой в вузовские центры, наймом жилья, адаптацией к местным условиям и сдачей экзаменов.

Далеко не все даже хорошо подготовленные молодые люди могли поступить в высшее учебное заведение с первого раза. Обычным стало явление, когда приёмные комиссии 2-3 года подряд экзаменовали одних и тех же абитуриентов. В силу указанных выше обстоятельств, народнохозяйственные вузы Российской империи в начале XX в. работали на пределе своих возможностей, и дальнейшее увеличение их ёмкости было весьма затруднительным. Поэтому многие молодые люди, и особенно девушки, обращали свои взоры в сторону неправительственных вузов, где ситуация была иной.

Считаем необходимым отметить, что далеко не все студенты императорских университетов нашли своё место в жизни. Многие недостаточно подготовленные, слабовольные молодые люди с дурными наклонностями, хлебнув «студенческих вольностей», переставали систематически заниматься, что приводило к разочарованию и переходам на другие факультеты или в другие вузы. Вплоть до начала Первой мировой войны в учреждениях высшего образования не сокращалось число так называемых «вечных студентов», что побудило Министерство народного просвещения ввести максимальный срок обучения в вузах — 7,5 лет [42].

Считаем целесообразным не оставить без внимания факт существенного роста количества реальных училищ в России на рубеже XIX—XX вв. (со 114 в 1899 г. до 284 в 1913 г.), вызванный бурным развитием капитализма. Контингент учащихся в этих средних учебных заведениях увеличился с 37,4 до 80,8 тыс. человек, поскольку потребность в них была значительной, а заработки — достойными. В 1906 г. сначала министр народного просвещения И. И. Толстой, а затем его преемник на этом посту, П. М. Кауфман, своими циркулярными письмами существенно упростили порядок поступления

«реалистов» в университеты. Им нужно было сдать только один экзамен по латинскому языку при поступлении на медицинский, физико-математический и юридический факультеты; желающим стать студентами историко-филологического факультета университета требовался ещё и второй экзамен — по древнегреческому языку [92, с. 964].

Наиболее подготовленная часть выпускников реальных училищ стремилась продолжить своё образование в профильных учебных заведениях. Однако реализовать данные стремления было сложно, в силу того что в начале XX в. многие обладатели университетских дипломов стремились получить второе высшее образование. Данное обстоятельство было вызвано сложившейся социально-экономической ситуацией. Труд мелкого служащего или учителя не давал высоких доходов, а должность инженера гарантировала либо достойный оклад, либо возможность начать своё дело. Кроме того, вузы народнохозяйственного профиля были заинтересованы в приёме абитуриентов зрелого возраста, с высшим образованием, свободных от радикальных предрассудков. В большинство вузов этого профиля лица с высшим образованием принимались на льготных условиях без сдачи вступительных экзаменов [52, с. 43].

Представленные выше факты свидетельствуют о наметившейся тенденции превалирования профессиональной функции высшей школы, в том числе на этапе довузовского образования.

К 1913 г. российская высшая школа вышла из кризисного состояния и начала активно развиваться. Однако этому процессу помешали Первая мировая война и последовавшие за ней революционные потрясения. Начавшаяся война требовала мобилизации всех внутренних сил общества для достижения стратегических целей, но инерция старой образовательной политики не давала правящей элите адаптироваться к новым условиям.

Профессорско-преподавательский состав, чиновники и студенты вузов России в массе своей горячо откликались

на призывы о пожертвованиях на нужды фронта, на борьбу с неприятелем. Следует также упомянуть об отчислении из вузов России всех студентов, которые сохранили подданство Германии и Австро-Венгрии. Совет Министров своим решением от 13 сентября 1914 г. предложил учащимся и студентам германского и австро-венгерского подданства перейти в русское подданство либо покинуть учебные заведения. Эта мера распространялась как на государственные, так и на частные вузы. [52, с. 126—127].

Деятельность министра народного просвещения Л. А. Кассо, который не считался с требованиями законов демократии в функционировании вузов и их автономии, вызывала резкие протесты не только студентов и профессоров, но и либеральных депутатов Государственной Думы, широких кругов общественности, революционных партий. В силу данных обстоятельств, в январе 1915 г. на посту министра народного просвещения Л. А. Кассо сменил граф П. Н. Игнатьев. Последний был сторонником радикальной реформы среднего и высшего образования: подготовка к разработке перспективного плана реформирования высшей школы развернулась уже с лета 1915 г. [22].

В стране ощущалась нехватка узких специалистов: врачей, инженеров, учителей и др. В связи с этим Советом Министров были приняты меры по стабилизации контингента обучавшихся в высших и средних специальных учебных заведениях. Положительную роль в решении данной проблемы сыграл циркуляр Министерства народного просвещения от 24 июня 1916 г. «О приёме в университеты», которым устанавливались чёткие нормативы комплектования абитуриентов. Особенность приёма обучающихся в 1916 г. состояла в необходимости подбирать абитуриентов, как правило, из местной молодёжи, поскольку переезд из других регионов в условиях войны был затруднён. Во все университеты приём прошений прекращался 10 сентября. Лица женского пола и вольнослушатели могли приниматься только на вакансии, оставшиеся после

зачисления студентов-мужчин. Данным циркуляром предусматривался ряд дополнительных льгот для некоторых лиц при поступлении в российские вузы:

- в первую очередь зачислялись мужчины со средним образованием, проходившие службу в действовавшей армии, и их дети;

- льготами пользовались близкие родственники российских воинов, погибших на войне или скончавшихся от ран;

- имели льготы при поступлении в вузы лица еврейской национальности, удостоенные боевых отличий на войне или потерявшие на фронте близких родственников. [89, с. 106].

Численность студентов высшей школы в годы Первой мировой войны постоянно уменьшалась: многие молодые люди добровольно уходили на фронт, другие не могли продолжать учебу из-за материальных затруднений. Несмотря на это, в тылу, в вузовских центрах шла напряжённая учебная и научная работа. Большим авторитетом в русской армии и на оборонных предприятиях пользовались выпускники физико-математических факультетов, отличавшиеся фундаментальными теоретическими знаниями, достаточными практическими навыками и патриотическими качествами.

Проблема управления высшей школой в годы Первой мировой войны приобрела всероссийское значение. Министром народного просвещения П. Н. Игнатьевым была выдвинута широкая программа преобразований в системе высшей школы: намечалась трансформация системы управления образованием и его демократизация. В марте 1916 г. по его инициативе был создан Совет по делам высших учебных заведений с целью централизации управления подведомственными высшими учебными заведениями. Он занимался эвакуацией высших школ, изучением финансового положения университетов и институтов, открытием новых вузов, разработкой правил приёма и т. д. В компетенцию данного совета входили вопросы разработки

и предварительного обсуждения законопроектов, правил, инструкций, общих мероприятий и др. Совет являлся последней инстанцией в решении таких принципиальных вопросов высшего образования, как издание законоположений о высших школах, планирование их развития, координация их деятельности, а также согласование систем специального и общего высшего образования.

Параллельно с Советом по делам высшей школы действовал межведомственный Совет по делам профессионального образования в империи, утверждённый монархом 11 марта 1916 г. Совет являлся межведомственным коллегиальным органом и действовал при Министерстве народного просвещения. В его функции входило решение следующих основных задач:

- разработка новых и корректировка действовавших нормативных документов по организации высшего профессионального образования;
- планирование развития высшей специальной школы;
- координация деятельности вузов различных министерств и ведомств России.

Функционирование учреждений высшего образования на местах предполагалось регулировать силами губернских советов по делам профессионального образования, подчинённых имперскому [42].

Частью программы министра П. Н. Игнатьева являлось государственное планирование развития высшей школы, новый импульс которому дала Первая мировая война, со всей очевидностью обнажившая острую нехватку командных кадров для армии и обороны. С началом войны значительно усилилась роль высшей школы, изменились её задачи. Высшие учебные заведения стали превращаться в кузницы кадров для русской армии и военных предприятий.

С началом Первой мировой войны медицинские факультеты вузов быстро перестроились на военный лад. Все клиники и больницы вузов были превращены в военные госпитали, в которых медицинскую помощь раненым

и больным оказывали преподаватели, сотрудники и студенты. При факультетах открылись курсы по подготовке медицинских сестёр, большинство из которых попали на фронт в действующую армию. По инициативе профессора Н. А. Савельева, в госпитальной терапевтической клинике Московского университета была открыта мастерская для изготовления медицинских термометров [24].

Приведённые выше тенденции функционирования российской высшей школы в анализируемый временной период были характерны для всех вузов Российской империи. Кратко функции вузов того времени можно представить следующими задачами:

- патриотическое объединение студенчества на идеях защиты Отечества;
- ускоренная подготовка специалистов для оборонных и смежных с ними отраслей промышленности;
- военное обучение студентов-мужчин;
- медико-санитарная подготовка студенток-женщин.

Под непосредственным руководством П. Н. Игнатьева, в соответствии с разработанным перспективным планом реформирования высшей школы, предусматривалось открытие семи-восьми вузов (прежде всего технических), нескольких новых медицинских факультетов, учительских институтов, педагогических курсов и педагогических классов при женских гимназиях. Граф П. Н. Игнатьев являлся сторонником развития частных университетов и институтов, стимулирование которых осуществлялось с помощью выдачи им кредитов.

К сожалению, война помешала открытию большинства вузов, о которых думал министр народного просвещения. Тем не менее удалось основать медицинский факультет в Ростове-на-Дону, благодаря эвакуации сюда Варшавского университета в 1915 г., и создать в Перми университет, но сначала как отделение Петроградского университета, в 1916 г. Кроме того, по инициативе Святейшего синода в 1914 г. в Москве были открыты Высшие

женские богословские курсы. Следует отметить, что в этот период в государственных вузах росла численность женщин-студенток, поскольку армия забирала в свои ряды значительную часть студентов-мужчин. Только в 1914 г. около трёх тысяч студентов добровольно перешли из университетов и институтов в военные училища [51].

П. Н. Игнатьев постоянно противодействовал попыткам некоторых чиновников наладить ускоренный выпуск специалистов, особенно в инженерно-технических вузах. Министр считал, что война не должна подрывать фундаментальные основы высшего образования. Он понимал роль университетов, которые являются «единственными рассадниками целых категорий деятелей, без которых не может обойтись ни высшая школа, ни средняя общеобразовательная и профессиональная школа, ни государственная и общественная работа». Расширение и углубление общего образования граф П. Н. Игнатьев считал «необходимой предпосылкой для должного развития образования специального» [93, с. 289—293].

Вполне естественно, что в условиях войны государство не могло выделять достаточно средств на развитие высшего образования, поскольку были другие жизненно важные расходы. Считаем необходимым подчеркнуть, что российскую высшую школу в этот трудный исторический период поддерживали дальновидные предприниматели, некоторые общественные организации и органы местной власти. В частности, в 1916 г. на нужды создававшегося Тифлисского политехнического института поступили денежные средства от нефтепромышленников Тифлиса и Баку [22]. Адресную благотворительную деятельность осуществляли Петроградское общество содействия высшему коммерческому образованию, Харьковское купеческое общество, Акционерное общество северных бумажных и целлюлозных фабрик, а также ряд коммерческих банков, которые выделяли средства на развитие отечественных вузов.

Министр народного просвещения граф П. Н. Игнатьев был председателем межведомственного Совета по делам профессионального образования и уделял ему много внимания. Министр П. Н. Игнатьев, члены совета от Министерства торговли и промышленности, Министерства земледелия, Министерства путей сообщения, Главного управления почт и телеграфов, Академии художеств и других организаций были полны решимости осуществить координацию в развитии системы высшего образования. Совет по делам профессионального образования успел провести лишь два заседания (16 и 17 ноября 1916 г.). Они оказались весьма плодотворными, поскольку утвердили проект графа П. Н. Игнатьева о расширении сети высших технических учебных заведений (планировалось открыть 11 вузов). Однако этот проект не был осуществлен, поскольку 28 декабря 1916 г. П. Н. Игнатьев был отправлен в отставку. Реформа не была реализована, но её многие идеи, особенно материалы учебных программ, использованы при создании советской школы, а также служили руководством для русских школ за рубежом [94, с. 360].

Вакантное место последнего министра народного просвещения Российской империи занял Н. К. Кульчицкий, который придерживался иных взглядов, чем его предшественник П. Н. Игнатьев.

В годы Первой мировой войны положение в вузах Российской империи было весьма сложным и противоречивым. В университетах и институтах с переменным успехом боролись два лагеря: государственно-монархический и революционно-демократический. Несмотря на тяготы военного времени, властная элита заботилась о работниках и студентах высшей школы России. Императором Николаем II 3 июля 1916 г. был утверждён одобренный Государственным Советом и Государственной Думой закон о временном улучшении материального положения профессоров высших учебных заведений. Патриотическому объединению студенчества способствовал циркуляр Министерства

народного просвещения от 13 октября 1914 г. «О льготах по взносу платы за учёбу» [95, с. 142—143].

За все годы Первой мировой войны социал-демократические и другие оппозиционные организации не смогли укрепить своё влияние в высшей школе России. Подавляющее большинство преподавателей, сотрудников и студентов российских вузов остались верными законной власти, что проявлялось в конкретных поступках. Не дожидаясь указаний из Петрограда, в учебных заведениях на местах стали проявлять разумную инициативу, которая свидетельствовала о патриотизме работников образовательной системы Российской империи [24].

Революционные преобразования, начатые в России с февраля 1917 г., не могли не отразиться на всей системе высшего образования, не привести к серьезнейшим переменам в ней. Временное правительство за короткий срок своего пребывания у власти сделало немало для развития всех видов образования в стране. Стоявшие в эти месяцы во главе министерства народного просвещения (МПН) люди были крупными учёными, университетскими профессорами, прекрасно знавшими нужды учебных заведений. Поэтому, несмотря на необходимость решения многих сложных проблем, Временное правительство и МПН приняли целый ряд мер в интересах развития университетов.

21 марта 1917 г. начала работать комиссия по вопросам реформы учебного дела в высших учебных заведениях, а в июне в МПН состоялось совещание, обсудившее положение в вузах. Университеты освободили от контроля попечителей учебных округов и полностью восстановили университетскую автономию. Принимались решения об открытии новых университетов в Иркутске, Ташкенте, Ростове на Дону с факультетами прикладных наук, кроме обычных. Существующие университеты получили возможность открыть отсутствовавшие факультеты. Так, в Саратовском университете было разрешено открыть историко-филологический, физико-математический и юридический факультеты,

а осенью 1917 г. там уже начались занятия. Был подготовлен проект «Общего устава российских государственных университетов», но Временное правительство не успело его утвердить [96].

Взятие власти большевиками в октябре 1917 г., развернувшаяся затем Гражданская война, проводившаяся в стране политика «военного коммунизма», ожесточённая борьба против классово и идейно чуждых элементов и многое другое не могли не отразиться самым существенным образом на судьбе российского высшего образования, в том числе университетов.

Осознание молодым поколением Российской империи в начале XX в. возможностей самореализации через изменение своего социального статуса при получении высшего образования содействовало его ускоренному развитию и повышению престижа. Неразумные действия чиновников высшей школы в конце XIX в. привели к чрезмерной политизации студенчества и некоторой части профессорско-преподавательского состава. Оппозиционные силы в лице проправительственных общественных организаций, используя социально-психологические особенности студенчества, манипулировали им в идеологических и политических целях. Данные обстоятельства негативно сказывались на настроениях молодёжи, вызывая протесты и недовольства, а следовательно, на функционировании учреждений высшего образования.

«Временными правилами об управлении высшими учебными заведениями ведомства Министерства народного просвещения», которые частично возвращали вузам самоуправление, очередной раз восстанавливая их автономию, была предотвращена конфронтация в высшей школе.

Управленческие структуры системы высшего образования российского государства принимали во внимание зависимость эффективности её функционирования от качества студенческого контингента. Поэтому реформированию высшей школы предшествовали реформы средней школы, согласно которым расширился доступ населения в учреждения высшего образования. Следствием этого было увеличение притока в высшую школу детей разночинцев, что, по мнению правящей династии, явилось нежелательным. Государством осуществлялось правовое регулирование комплектования высших учебных заведений в соответствии с идеологическими интересами власти, а не собственно потребностями общества в дипломированных специалистах разного профиля.

В преддверии реального реформирования системы высшего образования Российской империи в начале XX столетия был расширен доступ в университеты выпускников реальных училищ и духовных семинарий, отменено прикрепление выпускников гимназий к университетам соответствующих учебных округов. Однако имеющая место дискриминационная политика регулирования конфессионального состава студенчества нивелировала демократические начинания в государственных вузах. В то же время она содействовала развитию системы негосударственных образовательных учреждений, особенно в российской провинции.

Ярко выраженная тенденция превалирования религиозно-политического фактора в осуществлении руководства и организации российской высшей школы анализируемого периода негативно сказывалась на её развитии и результатах функционирования.

Роль и задачи высшей школы были значительно откорректированы историческими событиями, связанными с началом Первой мировой войны, которая визуализировала истинные потребности общества в квалифицированных кадрах. Ведущей функцией высших учебных заведений стала подготовка кадров для русской армии и военных предприятий оборонной промышленности. Несмотря на трудности военного времени в плане материального обеспечения вузов, оно имело свои положительные моменты для их функционирования. Возросла роль реализации воспитательной функции учреждений высшего образования через патриотическое объединение студенчества на идеях защиты Отечества. Изменились требования к программам специализации профессиональной подготовки специалистов (в частности для оборонных и смежных с ними отраслей промышленности), увеличилась численность студенток-женщин. Частичная эвакуация высших учебных заведений из западных регионов империи на восток способствовала повышению образования населения городов, удалённых от столичного региона, Нижнего Новгорода, Новочеркасска, Перми и Ростова-на-Дону.

Широкая программа преобразований в системе высшей школы была реализована Советами по делам высших учебных заведений и по делам профессионального образования в империи, утверждёнными монархом в 1916 г. по инициативе министра народного просвещения П. Н. Игнатьева. Являясь межведомственными коллегиальными органами, которые действовали при Министерстве народного просвещения, советы эффективно реализовывали сервисную функцию координации управления каждого образовательного учреждения и всей системы высшей школы в целом.

Позитивным моментом развития российской высшей школы анализируемого периода явилась материальная поддержка университетов

и институтов со стороны местных властей, предпринимателей и помещиков. Данное обстоятельство позволило в трудные для государства в материальном плане годы большинству вузов продолжить совершенствование своей учебно-материальной базы, осуществлять материальное стимулирование профессорско-преподавательского состава. Это способствовало проявлению в учебных заведениях на местах патриотизма работников и студентов, свидетельствовавшего об эффективной реализации образовательным учреждением воспитательной функции.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Поддержка царским режимом развития приказной системы управления государством обусловила возникновение светской системы образования российской молодёжи. По повелению царя Фёдора Алексеевича, в 1681 г. был составлен план создания в Москве высшего духовного учебного заведения и разработан проект так называемых Академических привилегий, в основу которых были положены соответствующие документы Киево-могилянской коллегии. Данный документ Московской академии фактически явился проектом первого в России университета всесословного характера. Предполагалось, что его выпускники с немалыми привилегиями будут поступать на светскую службу. Подписанный царём Фёдором Алексеевичем документ не был реализован из-за скорой кончины монарха. По нашему мнению, он может быть воспринят как программа развития российского высшего образования.

Основы российской высшей школы были заложены в первой четверти XVIII в. на волне петровской модернизации России. Структура сложившейся образовательной системы выглядела следующим образом: фундаментом системы служили начальные школы; учебные заведения повышенного типа были представлены специальными школами; высшие учебные заведения функционировали в форме академий. Страна, в которой до этого времени самой распространённой формой обучения была церковно-приходская школа, интенсивно преодолевая традиции, приобщается к европейской культуре и цивилизации. Создавая новую систему образования, Пётр I стремился взять всё ценное из того, что имели развитые по тому времени западные государства.

Особая роль в истории российского высшего образования принадлежит Киево-могилянской коллегии и Славяно-греко-латинской академии, монастырским и военным школам повышенного типа. Быстро и успешно развивались только те российские учебные заведения, которые находились в непосредственном подчинении приказов и коллегий. Во временном отрезке анализируемого периода они достаточно

успешно реализовывали образовательные и воспитательные функции различного уровня, функции профессионального обучения и культурного развития российской молодёжи.

Считаем необходимым отметить изначально наметившуюся в функционировании высшей школы тенденцию централизации управления в образовательной системе России. Основным нормативным документом, регламентировавшим преобразования высшей школы, являлся университетский устав.

Первый университетский устав в России был утверждён 12 (23) января 1755 г. как «Проект об учреждении Московского университета». Затем, в связи с открытием новых университетов в Вильне, Казани и Харькове, 5 (17) ноября 1804 г. был издан первый Общий устав Императорских Российских университетов, установивший университетскую автономию.

Российская высшая школа начала XIX в. способствовала идейно-нравственной подготовке освободительного движения декабристов. Многие дворянские революционеры на рубеже веков учились в вузах и воспитывались прогрессивными педагогами, которые транслировали своим ученикам демократические идеи, характерные для древних республик.

26 июля (7 августа) 1835 г. был введён новый Университетский устав, по которому возросло значение административной вертикали, прежде всего попечителя учебного округа и ректора как его представителя в университете. Попечителю была отведена центральная роль в университетской иерархии. Он мог по своему усмотрению назначать заседания совета и брать на себя функцию председательствующего. Ректору предоставлялось право реального контроля над ходом и качеством преподавания. Совет университета был сосредоточен на решении проблем, связанных непосредственно с учебной и научной деятельностью. Кандидатуры ректоров согласно указу, утверждались императором, а кандидатуры профессоров — попечителем.

Устав 1835 г. устанавливал строгий полицейский надзор за студентами, вводились должности инспектора и его помощников, исполнявших административно-полицейские функции. Вместе с тем поднималось значение университетов и университетского образования. Главной новацией второго университетского устава была строгая упорядоченность организации учебного процесса и особенно поставка государственного контроля над его качеством.

Произошли существенные изменения в самой структуре университета: вместо четырёх факультетов в новом уставе было выделено три: вместо имевшегося ранее отделения нравственных и политических наук, вместе с отделением словесных наук появился философский факультет с двумя отделениями — философским и физико-математическим. В то же время из части отделения словесных наук выделился

и оформился в самостоятельную университетскую структуру юридический факультет.

Срок обучения в университетах увеличился с трёх до четырёх лет. Была введена практика двухгодичной стажировки молодых учёных из российских университетов за границей. Происходило расширение и углубление образования за счёт введения новых курсов и усиления внимания к классическому образованию. Согласно новому уставу, значительно увеличилось количество профессоров и кафедр. Помимо этого значительно улучшилось материальное обеспечение университетов.

Авторитарная модель высшего образования исчерпала свои возможности в конце николаевского правления и привела к тяжелейшему кризису в начале 1850-х гг. Пришлось отказаться от авторитарной модели и восстанавливать автономию высшей школы, утраченную после либерального курса Александра I.

В 1857 г. во всех университетах возобновили преподавание государственного права и восстановили самостоятельные кафедры философии. В 1858 г. были разрешены посещения университетских лекций вольными слушателями и проведён ряд других преобразований в высшей школе, способствующих её демократизации.

В царствование Александра II в 1863 г. был опубликован новый Общий устав Российских университетов, который восстановил их автономию. Официально реформа системы образования, которая началась с реорганизации Министерства народного просвещения, была проведена в первой половине 60-х гг. этого века после отмены императором Александром II крепостного права. Практические потребности общества предопределили дальнейшее реформирование высшей школы России во второй половине XIX в. В первую очередь актуализировалась проблема подготовки специалистов высшей квалификации для сельского хозяйства, которое развивалось в условиях постепенной ликвидации крепостнических пережитков.

На успешность функционирования высшей школы в 70-е гг. XIX в. оказывала существенное влияние политика Министерства народного просвещения по развитию среднего образования. Было обеспечено комплектование высших учебных заведений хорошо подготовленными молодыми людьми. В Петербурге и Нежине были созданы историко-филологические педагогические институты, обеспечивавшие подготовку учителей высокой квалификации для средних учебных заведений. Реформа высшей школы осуществлялась на фоне студенческих выступлений, которые на рубеже 70-80-х гг. переросли в антигосударственные беспорядки. Леворадикальная оппозиция использовала студентов в своих политических целях.

Университетский устав 1884 г. знаменует важный этап в становлении российской системы высшей школы. Он представляет собой не

механическое соединение разнородных норм и принципов, как это было в первых уставах российских университетов, а является документом, органично соединяющим российские и западные ценности университетской культуры, адаптированной к условиям российской действительности. Заметно движение уставных норм в сторону более полного усвоения западного опыта, о чём свидетельствуют нормы по разработке факультетами двух и даже нескольких учебных планов, предлагаемых студенту на выбор, что приближало к известной практике академических свобод.

Общим уставом впервые вводилась в практику конкурсная система отбора профессоров, ведущих лекционные курсы, к участию в которых, наряду с профессорами, допускались и приват-доценты; а также свобода выбора студентом профессора, у которого он предпочитал слушать лекции и участвовать в практических занятиях. Это однозначно говорило о существенном развитии университетской демократии. Немалое значение имел переход от традиционных экзаменационных сессий, к тому времени приобретших в значительной мере формальный характер, к зачёту полугодий, нацеливавших студентов на ответственное отношение к систематической самостоятельной работе, что приближало российские университеты к распространённой на Западе практике.

Наиболее существенные изменения, по сравнению с прежним уставом, произошли в части организации системы управления и подчинения. Об этом, в частности, свидетельствует решительное повышение роли первых лиц управленческой вертикали — попечителя и ректора университета. Общий устав 1884 г. закрепляет безоговорочное государственное руководство университетской жизнью, дополненное, что очень важно, присущими вузовской организации коллегиальными органами и соответствующими процедурами.

Представленные выше факты регламентирования функций образовательных учреждений российской высшей школы нормативными документами (уставами) свидетельствуют о сложившейся тенденции чередования этапов демократизации и централизации в её управлении. К сожалению, как показывает наш дальнейший анализ, данная тенденция носит в развитии функций высшего образования в России достаточно устойчивый характер.

Развитие российской системы высшего образования на рубеже XIX—XX вв. характеризуется продолжением и углублением идей, заложенных в основу вузовской реформы 1980-х гг. Именно на этот период пришёлся наивысший подъём высших образовательных учреждений, который обеспечил впечатляющее наступление Российской империи на всех направлениях научно-технического и культурного прогресса.

В период Первой русской революции и далее до 1917 г. функционирование российской высшей школы осуществляется в условиях нарастающего кризиса всей системы образования, который характеризовался ослаблением государственного руководства в данной сфере. Об этом свидетельствуют, по нашему мнению, факты постоянной смены министров народного просвещения: за 17 лет нового века сменилось 13 министров. Каждый из них приходил с собственным уставом и пытался провести очередную реформу высшей школы, что, как правило, приводило к утрате завоеванных ранее позитивных моментов в её функционировании. Вследствие этого вузы Российской империи утратили высокий общественный статус и становились всё большей обузой для высших властей.

Г Л А В А 2

СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Реформирование высшего образования России в начале XX в.

Принципы образования для молодого советского государства были сформулированы ещё в 1903 г. в программе РСДРП, озвученной на II съезде РСДРП: всеобщее бесплатное обязательное образование детей обоего пола до 16 лет; ликвидация сословных школ и ограничений в образовании по национальным признакам; отделение школы от церкви; обучение на родном языке и др.

С момента создания советского государства вопросам образования уделялось приоритетное внимание. На следующий день после проведения II Всероссийского съезда Советов, состоявшегося 26 октября (8 ноября) 1917 г., совместным декретом Всероссийского центрального исполнительного комитета (ВЦИК) и Совета Народных Комиссаров (СНК) была учреждена Государственная комиссия по просвещению (9 ноября 1917 г.), на которую возлагалась задача руководить всей системой народного образования и культуры.

Всероссийским органом по руководству и управлению народным образованием стал Наркомат просвещения, в ведение которого перешли учебные заведения всех ведомств. СНК РСФСР было принято «Положение об организации дела народного образования в Российской республике (июнь 1918 г.). Было введено положение «О единой трудовой школе РСФСР» (октябрь 1918 г.), которое предусматривало бесплатное и совместное обучение детей школьного возраста. 26 декабря 1919 г. был подписан дек-

рет о том, что всё население страны в возрасте от 8 до 50 лет, не умевшее читать или писать, обязывалось обучаться грамоте на родном или русском языке — по желанию. Особое значение для развития школы на родных языках имело создание в 20—30-е гг. XX в. письменности для десятков народов и народностей: киргизов, башкир, бурят, народов Дагестана, Крайнего Севера и др. Одновременно был осуществлён перевод старой письменности отдельных народов Средней Азии и Кавказа (узбеки, таджики, туркмены, казахи, азербайджанцы и др.) с арабской на латинскую, а затем на русскую графическую основу [97].

Неграмотность значительной части населения, особенно крестьянства, была серьёзной проблемой, которая в Европе была решена ещё в XIX в. Советское руководство считало достижение всеобщей грамотности одной из приоритетных задач: «нам нужно громадное повышение культуры... надо добиться, чтобы умение читать и писать служило к повышению культуры, чтобы крестьянин получил возможность применять это умение читать и писать к улучшению своего хозяйства и своего государства» [98, с. 330].

Для решения данной задачи, в соответствии с декретом «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» (26 декабря 1919 г.) при Наркомпросе РСФСР была образована Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности (19 июня 1920 г.), руководившая всей работой в этом направлении. Шло активное создание государственной системы образования для взрослых, представленной школами ликвидации неграмотности (для людей 16—50 лет). Первоочередной задачей стала ликвидация массовой неграмотности населения. К этой работе привлекались учителя, работники культурно-просветительских учреждений и общественных организаций, командиры и политработники Красной Армии, коммунисты и комсомольцы. Активно работал руководимый Н. К. Крупской Главполитпросвет, основанный в 1920 г. при Наркомпросе. Декретом СНК в 1923 г. было создано

общество «Долой неграмотность». Систематически проводились съезды и конференции по проблемам внешкольного образования взрослых [99].

Система народного образования была коренным образом изменена:

- существование частных образовательных учреждений было запрещено;
- введено бесплатное обучение, совместное обучение представителей обоего пола;
- запрещалось преподавание в учебных заведениях вероучения любой конфессиональной направленности и исполнение обрядов религиозного культа;
- все национальности получили право обучения на родном языке;
- выработаны и введены в действие новые правила приёма в вузы.

Основы политики советской власти в области народного образования были определены программой партии, принятой VIII съездом РКП(б) (1919). Была поставлена задача огромной социальной значимости — создать новую, социалистическую систему народного образования, превратить школу из орудия классового господства буржуазии в орудие коммунистического преобразования общества. «Только преобразуя коренным образом дело учения, организацию и воспитание молодёжи, мы сможем достигнуть того, чтобы результатом усилий молодого поколения было бы создание общества, не похожего на старое, т. е. коммунистического общества» [100, с. 301]. Общеобразовательную школу предполагалось сблизить с жизнью, учебный процесс увязать с трудом и общественной работой учащихся. Большевистским правительством была поставлена широкомасштабная задача по подготовке пролетарской, социалистической интеллигенции советских специалистов. По мнению вождей коммунизма, именно рабоче-крестьянское происхождение интеллигенции позволит сделать её надёжной опорой советского государства.

В речи на III съезде РКСМ (октябрь 1920 г.) В. И. Ленин в качестве главных задач выдвигал воспитание подрастающего поколения в духе коммунистической морали, формирование у молодёжи материалистического мировоззрения, коммунистических взглядов и убеждений, вооружение её подлинно научными знаниями о природе и обществе, соединение образования с практикой социалистического строительства, с общественно полезным производительным трудом. Призывая молодёжь учиться, Ленин подчёркивал, что «коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество» [100, с. 305].

Проведение в жизнь ленинских идей в области народного образования и культурного строительства неразрывно связано с деятельностью первых руководителей Наркомпроса РСФСР — А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, М. Н. Покровского. Создание советской высшей школы проходило в трудных условиях гражданской войны и военной интервенции, хозяйственной разрухи.

В первые месяцы после взятия власти большевики уделяли высшей школе мало внимания: действовали прежние вузовские советы и правления, руководили ими те же ректоры, чувствовавшие себя сравнительно независимо от новой власти. В дореволюционной России функционировало 105 высших учебных заведений. После отделения от неё в 1917 г. Польши, Финляндии и прибалтийских государств число российских высших школ снизилось до 91, т. е. сократилось на 14 вузов [101, с. 201]. В годы гражданской войны и военной разрухи число функционирующих высших учебных заведений в России было незначительным; численность студентов также была невелика.

После захвата власти в России в 1917 г. большевики, отвергая наследие царского режима, практически уничтожили прежнее высшее образование. По мнению наркома просвещения А. В. Луначарского, российские университеты начала XX столетия характеризовались как «куча

мусора, в том числе работавшие в них профессора и доценты» [102]. Уже в январе 1918 г. А. В. Луначарский на заседании просветительной секции III Всероссийского съезда Советов поставил вопрос о реформе высшей школы, разработка которой началась весной 1918 г. после переезда Совнаркома в Москву. Атака на систему распределения научных статусов началась в 1918 г. Дело заключалось не столько в «перевоспитании буржуазной профессуры», сколько в установлении равного доступа к образованию и уничтожении сословных привилегий, к числу которых относилась и привилегия быть образованным.

Весной 1918 г. в общем контексте политики в отношении буржуазных специалистов, намеченной В. И. Лениным в «Очередных задачах Советской власти», началась работа по преобразованию вузов, перестройке их внутренней жизни, подчинению интересам правящей партии. Отвечавший долгие годы в Народном комиссариате просвещения за высшую школу М. Н. Покровский отмечал, что многие принципиальные вопросы политики в отношении вузов решались при непосредственном участии или по совету В. И. Ленина. В частности, вождь пролетариата решительно выступал против всякой университетской автономии, считая её буржуазным пережитком, недопустимым при диктатуре пролетариата. Он предложил план переподготовки всех вузовских преподавателей на марксистской основе, а тех, кто не желал переходить на марксистские позиции, отстранять от работы в вузах. Совнаркомом в декабре 1920 г. было издано постановление о реорганизации преподавания общественных наук. Были подготовлены новые программы с помощью зарубежных учёных марксистов, составлены списки лиц, которым можно было поручить преподавание общественных наук по этим программам [86].

Для данного периода характерно тяжелое материальное положение профессорско-преподавательского состава российской высшей школы: многие из них, оставшись без

работы, умерли от голода и холода. Борясь со всем старым и прежними привилегиями, советская власть упразднила учёные звания и учёные степени. Профессоров и доцентов в принципе не должно было быть в вузах нового государства. Их заменили студенты-революционеры с коммунистическим мировоззрением. То, что они были с невысоким уровнем образования и интеллектуального развития, являлось несущественным. Важным было то, что они были осведомлены и уверены в коммунистической направленности реализуемых образовательных курсов.

Большинство источников свидетельствуют, что основная масса профессоров и студентов отрицательно отнеслась к взятию власти большевиками, многие вузовские советы отказались признать новую власть. Стремление большевиков ликвидировать всякие проявления университетской автономии и полностью подчинить университеты ведению Народного комиссариата встретило упорное сопротивление просвещения. В течение ряда лет шла борьба партийных ячеек и государственных органов за то, чтобы сломить сопротивление общественности, сократить права ректоров и советов вузов, направить для руководства ими комиссаров. Одним из путей решения данной проблемы большевики посчитали проведение репрессий против инакомыслящих. Значительное число профессоров и студентов оказалось среди репрессированных или вынуждено было спасаться бегством. Страна понесла колоссальные потери интеллектуальной собственности [98].

В рядах правившей партии отношение к вузам и университетам не было единым. В Народном комиссариате просвещения существовало несколько точек зрения на будущее университетов. А. В. Луначарский на первых порах был сторонником полной их ликвидации, считая их фабрикой дипломов, необходимых для карьеры. При власти трудящихся в такой своей функции, по мнению А. В. Луначарского, он не нужен. Наиболее радикальные элементы, занимавшие пролеткультовские позиции, считали

существующие учебные заведения консервативными и устаревшими. Они предлагали их полностью ликвидировать. В частности, в 1918 г. на новых основаниях пролеткультовцы открыли Московский пролетарский университет, который по решению СНК, был закрыт уже через год [35].

Сторонники другой точки зрения полагали, что существующие вузы следует сохранить, но реформировать основания их функционирования. В частности, предлагалось существенно изменить социальный состав студенчества, полностью перестроить преподавание всех наук, осуществив перевод их на марксистскую основу, провести переподготовку преподавателей в соответствии с новыми основаниями функционирования российских вузов (не желавших это сделать — уволить); наконец, лишить университеты всякой автономии.

Позиция представителей второй точки зрения стала общепринятой на большей части территории молодого советского государства. На Украине, которая в те времена входила в его состав, к концу гражданской войны все университеты были расформированы. На их базе функционировали узкоспециализированные вузы [51].

Заведующий отделом вузов Наркомпроса П. К. Штернберг предлагал разделить высшие образовательные учреждения на два типа: научные и практические. В первых готовить только научных работников — следовательно, исключить лекции, оставив лишь семинары и практические занятия. В учреждениях второго типа предполагалось вести подготовку практических работников для экономики и культуры. Для данной группы специалистов предполагалось на первом курсе читать общие лекции, постоянно выяснять уровень подготовленности студентов. Проект П. К. Штернберга был одобрен государственной комиссией и предложен к обсуждению в вузах. Однако вскоре появились одобренные (за исключением пункта об университетской автономии) Лениным и политбюро тезисы М. Н. Покровского, которые предусматривали бесплатное

обучение в вузах, отсутствие дипломов при поступлении и окончании, уничтожение учёных степеней, обязательный открытый конкурс для всех преподавателей, выборность профессуры на краткий срок (не более пяти лет), коллегиальность управления высшими образовательными учреждениями, обязательное участие вузов в распространении знаний среди масс, в том числе через создание факультетов общественных наук (ФОН), преобразование существующих учебных планов и структуры факультетов вузов, широкий обмен учёными и преподавательскими силами между образовательными учреждениями [21].

На основе данных тезисов был подготовлен проект «Положения о Российских университетах», который был предложен участникам Всероссийского совещания деятелей высшей школы в Москве (июль 1918 г.). В поддержку проекта К. А. Тимирязевым была выпущена брошюра «Демократическая реформа высшей школы». Предлагалось строить работу учреждений высшего образования на основе трёх ведущих функций: научной, учебной и просветительской; поддерживалось коллегиальное управление с преобладанием внеуниверситетских сил, чтобы парализовать воздействие буржуазной профессуры [103, с. 57].

Совещание прошло в острой полемике авторов проекта и их защитников с представителями профессуры. По ряду положений удалось достигнуть компромисса: был признан принцип бесплатности университетского образования, отмечена необходимость демократизации студенчества, одобрено создание кафедр по изучению социализма, согласовано объединение научной и учебной ассоциаций. Профессура не делала уступок в вопросе университетской автономии, требовала, чтобы внутренние перемены в вузах совершались без давления извне. Для защиты их предложений, которые одобряла большая часть интеллигенции, по предложению профессора Московского университета С. А. Чаплыгина, была создана комиссия для выработки нового проекта.

Во время обсуждения нового проекта на местах СНК принял постановление «О приёме в вузы РСФСР» и декрет «О правилах приёма в высшие учебные заведения», содержание которых не во всём соответствовало принятым компромиссным решениям. Данные обстоятельства привели к призыву ряда профессоров Московского университета бойкотировать второе Всероссийское совещание по реформе высшей школы, которое проходило в Москве 4—8 сентября 1918 г. Чтобы обеспечить прохождение проекта Наркомата просвещения, состав участников совещания был изменён так, что представительство от студентов и профессорско-преподавательского состава было одинаковым. Однако это не привело к нужным результатам: большинство участников поддержали требования профессоров об университетской автономии. Правительство признало невозможным провести единую реформу высшей школы и решило действовать путём издания отдельных декретов и нормативных актов. В феврале 1919 г. в Наркомпросе был создан Главный учёный совет (ГУС) под председательством М. Н. Покровского, на который возложили руководство всеми преобразованиями в высшей школе [98, с. 400].

Приём студентов в высшие учебные заведения в 1918/19 учебном году, по решению Наркомпроса, был неограничен по времени (принимали весь год), что привело к переполненности вузов и признанию разноразрядной подготовленности студентов. При попытке профессоров некоторых вузов отсеять неподготовленных студентов путём собеседования перед лабораторными и практическими занятиями, Наркомат просвещения категорически запретил любую проверку знаний абитуриентов. Постановлением этого органа (ноябрь 1918 г.) были отменены экзамены; в вузах; упразднились дипломы и свидетельства об окончании высших учебных заведений; текущие экзамены могли проводиться в любое время, по согласованию с преподавателем. С сентября 1918 г. в высшие учебные

заведения начали назначать правительственных комиссаров с правом вето на все решения ректора, совета, правления [103, с. 70].

Для уравнивания положения представителей профессорско-преподавательского состава были отменены учёные степени и звания: все желавшие могли занять должность профессора, если они готовы были читать лекции в вузе. В результате многие доценты, преподаватели и даже не имевшие отношения к вузам люди стали профессорами. Ввели положение о том, что нельзя более 15 лет работать в одном университете на преподавательской работе, а надо переходить на другую работу или выдержать всероссийский конкурс. В результате в Московском университете 90 из 99 профессоров должны были пройти этот конкурс, а 175 доцентов, приват-доцентов и других лиц сразу получили звание профессора. С 1 января 1919 г. должны были освобождаться от работы в вузах все профессора и преподаватели, у которых заканчивался 10-летний срок пребывания в данном вузе, и все лица с 15-летним стажем педагогической деятельности [103, с. 71].

В целях противодействия профессорам, не лояльным к советской власти, создавалось студенческое самоуправление. Разрешены были общие собрания студентов, выборы советов студенческих старост тайным голосованием. Студенты в большом количестве вводились в составы советов образовательных учреждений, различных комиссий, они стали участвовать в решении всех вопросов вузовской жизни, за исключением выборов на должности преподавателей. Данные факты свидетельствуют о том, что высшая школа молодой советской страны, как и в царские времена, по-прежнему остаётся под централизованной властью государства, не получает необходимой для её развития свободы.

Однако авторитет высшего, и особенно университетского, образования был так высок, что новые органы власти не только губернских, но и уездных городов хотели создать свои собственные университеты. Они скоропалительно

открывали их, не имея ни помещения, ни оборудования, ни преподавательских кадров, ни контингента студентов с соответствующей подготовкой. Вследствие этого многие из таких университетов вскоре прекращали своё существование. В Москве и Петрограде в анализируемый период возникло по три университета. Большинство новых университетов прибавляло к своему названию социально-классовый признак: народный, пролетарский, рабоче-крестьянский, солдатский и т. п. Петроградские университеты достаточно быстро объединились в один. В Москве объединились Первый и Третий университеты; Второй просуществовал до 1930-х гг.

Наиболее бурно процесс открытия новых университетов проходил в 1918 г., когда было создано 16 государственных университетов, в том числе: Нижегородский (на базе политехнического института), Воронежский (на основе приехавших 80 преподавателей и 800 студентов из Юрьевского), Ярославский (преобразованный из Демидовского лицея), Самарский (из пединститута) и т. д. [51].

Несколько университетов возникло на территориях, где советская власть тогда ещё не существовала (Тифлис, Баку), но там оказалось значительное количество профессоров и студентов, бежавших от ужасов гражданской войны.

С усилением гражданской войны процесс создания новых университетов затормозился, и только во второй половине 1920 г. вновь начали открываться университеты.

Реорганизации подверглась факультетская система: появились инженерные, агрономические факультеты, постепенно ликвидировались юридические, а затем произошло образование факультетов общественных наук (ФОН), в которых объединилось большинство гуманитарных дисциплин. Первый ФОН был открыт 3 марта 1919 г. в Первом Московском университете на базе юридического и историко-филологического факультетов. Именно на ФОНах создавались первые кафедры истории социализма, истории рабочего движения, Конституции РСФСР и т. п.

Здесь в первую очередь внедрялся марксизм-ленинизм как теоретическая основа всех наук, удалялась старая профессура, основной набор студентов шел за счёт рабочих факультетов [11].

Коммунистическая партия и Советское правительство много внимания уделили привлечению народных масс к образованию, подразумевая под этим, в частности, демократизацию высшей школы. Согласно постановлению СНК «О преимущественном приёме в высшие учебные заведения представителей пролетариата и беднейшего крестьянства» (2 августа 1918 г.), в вузы «безусловно, должны быть приняты лица из среды пролетариата и беднейшего крестьянства, которым будут предоставлены в широком размере стипендии» [11, с. 216]. Учитывая возрастающее стремление взрослого населения к получению образования и квалификации без отрыва от работы на производстве, была создана система вечернего и заочного высшего образования.

После Октябрьской революции трудящимся был открыт широкий доступ в вузы благодаря бесплатному обучению. Чтобы изменить социальный состав студенчества, университеты широко открыли свои двери для приёма рабочих и крестьян. Фактически в университеты принимали всех желающих, кому исполнилось 16 лет. Это привело к резкому росту числа студентов, что вызывало серьёзные затруднения в функционировании вузов: не хватало аудиторий, и занятия проходили в две-три смены; многие студенты были не подготовлены к слушанию университетских лекций и оказывались совершенно беспомощны, когда дело доходило до лабораторных и семинарских занятий. Попытки профессорско-преподавательского состава провести проверку знаний вновь набранных студентов власти расценили как антисоветские действия и саботаж [51].

Для реальности обеспечения широкого доступа в вузы молодёжи из рабочих и крестьян были созданы рабочие факультеты (рабфаки), которые позволяли завершить среднее общее образование и готовили слушателей к обучению

в высших учебных заведениях. Первые рабфаки были созданы в феврале 1919 г. при Московском институте народного хозяйства им. Плеханова, при Первом Петроградском университете (в помещении бывших Бестужевских курсов), а затем они были организованы при всех университетах. В постановлении Народного комиссариата просвещения (НКП) РСФСР от 11 сентября 1919 г. указывалось на необходимость открытия при университетах республики подготовительных курсов, получивших название рабочих факультетов. Согласно данному документу, они функционировали как автономные учебно-вспомогательные учреждения, имеющие целью подготовку (в кратчайшие сроки) рабочих и крестьян в высшую школу.

В 1920—21 гг. были открыты рабфаки при Политехническом и Технологическом институтах Петрограда. В 1927 г. на рабфаках Петрограда обучались 6 тыс. человек; работало 6 вечерних рабфаков (без отрыва от производства), на которых занимались свыше 1,6 тыс. человек [104].

Рабфаки имели целью изменить социальный состав студенчества, подготовить рабоче-крестьянскую молодёжь, не имевшую среднего образования, к учёбе в вузах. Первоначально срок обучения на рабфаках установили в шесть месяцев, но это оказалось явно недостаточно, и его продлили до двух, а затем до четырёх лет. Набор на рабфаки проводился только по направлениям райкомов Российской коммунистической партии (РКП) и комсомола, фабрично-заводских профсоюзных комитетов.

К концу Гражданской войны насчитывалось 74 дневных рабфака и 14 вечерних, на них обучалось несколько десятков тысяч человек. На рабфаках подавляющее большинство студентов состояли в компартии и комсомоле. Все учащиеся рабфаков получали стипендии, им выдавались красноармейские пайки. Они, по мнению партийных и советских руководителей, должны были стать опорой советской власти в вузах. В резолюции I Всероссийского съезда рабфаков указывалось: «Рабочий класс должен за-

воевать высшую школу как таковую, приспособленную к потребностям пролетарского государства. Высшая школа должна понять, что рабфак обеспечивает ей непрерывный приток студентов из рабочего класса, пролетаризирует её в отношении изменения социального состава студенчества и изменения методов преподавания и реформы науки по её содержанию» [97].

В анализируемый период (с 1922 по 1934 гг.) фиксируется рост контингента обучающихся на рабфаках в девять раз: с 38 тыс. до 340 тыс. человек. В 1934 г. 40% поступивших в российские вузы студентов составляли выпускники рабфаков [105, с. 21].

Лиц из социально чуждых советской власти слоёв (зажиточное крестьянство, дворянство, торговцы, духовенство) принимали в вузы при условии, что они уже состоят в партии или комсомоле. За несколько лет существования советской власти студенческий контингент существенно изменился: рабочие и крестьяне составляли 50% из общего числа студентов университетов и 53% среди студентов технических вузов [106, с. 114]. Следует констатировать увеличение состава студенческого контингента анализируемого периода за счёт детей советских партийно-хозяйственных чиновников и служащих.

Войны и революции 1914—1922 гг. сопровождалась потерями населения, включая учёных и работников различного уровня квалификации, по ряду важнейших причин: физическая гибель, естественное старение, эмиграция. Отторжение от бывшей Российской империи наиболее развитых (в промышленном и культурном плане) её территорий (Польша, Финляндия, Прибалтика), характеризовавшихся более высокими показателями образованности населения, также повлияло на снижение уровня образованности кадрового потенциала молодого советского государства. В отдельных секторах хозяйства оценки потерь в 1918—1925 гг. доходят до 70—90% кадров, относимых к наиболее квалифицированным: ведущих специалистов мирового класса, инженеров,

технологов, а также образованных представителей «эксплуататорских классов» (хозяев предприятий, членов советов директоров, их консультантов) и пр. [107].

В первые годы советской власти система высшего образования была перестроена в соответствии с подписанным В. И. Лениным (2 сентября 1921 г.) декретом, утверждённым СНК РСФСР, «Положение о высших учебных заведениях РСФСР» (1922). В основу организации учебного процесса в вузах была положена ленинская идея об органической связи теории и практики [108].

Предполагалось, что советская высшая школа станет давать студентам широкие, фундаментальные общенаучные знания, а также знания современных достижений науки, техники и культуры для более глубокого изучения специальных дисциплин. Высшее образование планировалось строить так, чтобы у студентов в период обучения развивались марксистско-ленинское мировоззрение, творческие способности, умение самостоятельно анализировать и обобщать знания, вести наблюдения, экспериментировать.

Акцент был сделан на практическую подготовку студентов. Ленинская идея об органическом соединении теории с практикой была положена в основу организации учебного процесса в высшей школе. В постановлении ЦК РКП(б) от 12 января 1925 г. «О ближайших задачах в деле установления связи вузов с производством» указывалось, что всё построенное преподавания и вся жизнь вузов должны связываться с практикой возможно ближе и эта связь должна увеличиваться из года в год. Советская высшая школа предусматривала подготовку специалистов, овладевших теорией и практикой по своему профилю, обладающих организационными навыками, способных сразу по окончании вуза, без дополнительной подготовки, включаться в работу по специальности. Производственная практика возросла по объёму и стала неотъемлемой частью учебного плана каждого вуза. Целью практики являлось введение студента в понимание среды и условий, в которых ему придётся работать [109, с. 198].

Реализуемая советской властью культурная революция предполагала реформирование системы высшего образования в государстве. Потребность в большем количестве специалистов для стабилизации положения в стране обеспечивалась массовым созданием высших образовательных учреждений. В 1922/23 учебном году в Советском Союзе работало 248 учреждений высшего образования, при том что в 1917 г. в России функционировал всего 91 вуз. Считаем необходимым отметить, что численность студентов в вузах Советского государства была меньшей, чем в дореволюционной России. В последующие годы периода новой экономической политики количество учреждений высшей школы несколько сократилось и стабилизировалось: 187 (1923/24 учебный год), 169 (1924/25 учебный год), 145 (1925/26 учебный год), 148 (1926/28 учебный год), 152 (1928/29 учебный год), 190 (1929/30 учебный год). За период индустриализации и коллективизации в СССР отмечается существенный рост количества российских высших учебных заведений: 579 (1930/31 учебный год), 701 (1930/31 учебный год), 832 (1930/31 учебный год). За первую пятилетку зафиксирован рост численности студентов более чем в два раза (от 204,2 тыс. до 504,4 тыс. человек) [101, с. 201—202]. Ощущался острый дефицит преподавательских кадров для системы высшего образования. Он был вызван репрессиями, развернувшимися в начале первой пятилетки против старой интеллигенции, в том числе педагогов; введением процентной нормы для поступления в вузы детей интеллигенции; созданием привилегий детям крестьян и рабочих при поступлении в вузы (они писали диктант (не всегда) и арифметику (в виде операций с целыми числами в пределах четырёх действий)) [102].

В годы гражданской войны в университетах происходило образование коммунистических и комсомольских ячеек. Руководство РКП предполагало таким образом «завоевать» авторитет в вузах, сломив сопротивление противников советской власти, повести за собой колебавшихся.

Первая комсомольская ячейка была создана на рабфаке Первого Московского университета (октябрь 1919 г.) [11].

Партийные и комсомольские ячейки пытались вмешиваться во все дела образовательного учреждения, стремились в ряде случаев подчинить себе ректора, совет, правление, навязать им свои предложения. Это, естественно, вызывало недовольство профессоров, считавших недопустимым вмешательство в решение академических вопросов не очень компетентных лиц. Старая профессура не могла привыкнуть к тому, что политическая партия создавала в вузах партийные организации. Противостояние профессорско-преподавательского состава политизации высших учебных заведений служило основанием для обвинения их в антисоветской деятельности и освобождения от занимаемой должности.

В первые годы гражданской войны среди преподавателей вузов коммунистов было очень мало, гораздо шире были представлены кадеты, октябристы, даже монархисты. Советские и коммунистические органы прилагали большие усилия, чтобы расколоть единство профессорско-преподавательского состава. Для этого применялись различные методы: от привлечения на свою сторону путём обеспечения сносных в те годы условий жизни до угроз и репрессий.

В частности, в 20-е гг. XX в. на страницах печатных изданий развернулась полемика вокруг создавшейся в учреждениях высшего образования ситуации. Профессор М. К. Лемке опубликовал статью «Наша высшая школа», содержащую выпады, крайне негативные оценки, бездоказательные обвинения в адрес профессоров. Вслед за этой статьёй было опубликовано ещё несколько в таком же духе: в них вся ответственность за состояние вузов возлагалась на профессоров, а советская власть оказывалась ни при чём. Автор одной из статей призывал разрушить в университетах и институтах всё созданное ранее: взять метлу и чисто их вымести. Один из сторонников М. Лемке объявил всю профессуру контрреволюционной. Многие видные учёные выступили против этих выпадов. В частности,

участвуя в дискуссии с М. Лемке, философ Л. Карсавин, экономист Б. Бруцкус, историк И. Гревс и социолог П. Сорокин выступили в защиту науки: приводили факты неуважения новой власти к ней, ставили вопрос о свободе творчества и преподавания [98, с. 148].

По инициативе М. Горького, в 1919—1920 гг. были созданы Центральная и местные комиссии по улучшению быта учёных (КУБУЧ), которые решали задачу материальной поддержки видных деятелей культуры, в число которых попали профессора вузов. Однако в отношении их поддерживался идеологизированный подход: чтобы получить паёк КУБУЧ, они должны были представить доказательства усвоения ими основ марксизма. В результате от голода и холода только в Петроградском университете умерло в годы гражданской войны около 40 преподавателей, в том числе такие всемирно известные учёные-гуманитарии, как академики А. Дьяконов, А. Лаппо-Данилевский, Б. Тураев, А. Шахматов [51].

Пытаясь сохранить независимость от политических страстей в обстановке гражданской войны, учёные Петрограда создали «Объединённый совет научных учреждений и высших учебных заведений» (декабрь 1918 г.), который вёл борьбу за автономию высшей школы, пользовался большим авторитетом в университетских кругах. Властные структуры, стараясь ограничить и прервать его деятельность, противопоставили ему объединение красной профессуры, возникшее в Петрограде (1920). Однако оно оказалось настолько радикальным, что очутилось в полной изоляции и вскоре распалось.

До конца гражданской войны в среде студенчества было мало коммунистов и комсомольцев (в основном на рабфаках), насчитывалось довольно значительное количество меньшевиков, эсеров, анархистов и т. п. Несмотря на все принятые советской властью меры по обеспечению широкого доступа в вузы рабочих и крестьян, ей не удалось добиться, чтобы представители студенчества, которых называли нетрудовыми элементами, оказались в меньшинстве.

В Петроградском университете руководящая группа профессоров отказалась признать Октябрьский переворот, отвергла предложение выступить инициатором обсуждения реформы высшей школы. Советом Петроградского университета было принято (февраль 1918 г.) следующее решение: «... ввиду переживаемого момента воздержаться от всяких сношений с Комиссариатом народного просвещения на неопределённое время, причём предоставить ректору и правлению университета разрешить вопрос, когда можно будет войти в деловые отношения с Комиссариатом...» [104]. В университете оказалось невозможным осуществить ряд декретов советской власти: согласно положению о 15-летнем преподавательском стаже, на физико-математическом факультете осталось бы три профессора, а на юридическом — только два. Отношения коллектива Петроградского университета с Наркомпросом начали налаживаться после заявления А. Луначарского (1919), что университет представляет собой большую ценность, которую советская власть будет беречь и охранять.

Происходили большие изменения в количественном и половом составе студенчества Петроградского университета. Первоначально шёл процесс увеличения числа студентов с 4 325 в 1917/18 учебный год до 20 тыс. к 1 июля 1919 г., (среди них свыше 11% составляли женщины). Затем приём начал сокращаться, мужская часть студенчества выбывала по различным причинам, и к концу гражданской войны женщины составляли до 70% в составе российского студенчества. Совет старост данного университета почти весь период гражданской войны находился под влиянием меньшевиков и эсеров и многое сделал для поддержки студенчества [101].

В 1920 г. в Петрограде объединили три существовавших к тому времени университета и оставили в едином университете только три факультета: физико-математический с пятью отделениями, ФОН и медицинский (просу-

ществовавший два года). Наиболее масштабным был факультет общественных наук: в него входило 6 отделений с 96 кафедрами.

В особом положении в анализируемый период оказался Томский университет, в который перебралось много профессоров и студентов из университетов Европейской России. В результате число студентов выросло в 1919 г. до 4 900 человек. В городе возник Союз студенческих старост, активно вмешивавшийся в управление всеми вузами города. Уровень преподавания поднялся за счёт приезда крупных учёных из Петроградского, Казанского, Пермского университетов. В 1920 г. начался отъезд многих профессоров в университеты по прежнему месту работы; студенты оставались доучиваться в Томске [110].

Саратовский университет в рассматриваемый период пережил большие изменения в связи с открытием четырёх новых факультетов, резким увеличением числа студентов. Многие кафедры существовали только на бумаге: на 58 кафедр приходилось всего 25 ординарных профессоров. Правление университета во главе с ректором, профессором В. Д. Зерновым, стояло вне политики и требовало предоставления университету широкой автономии, конфликтуя с новой властью. В 1918 г. в правление университета было введено большое число представителей от рабочих, служащих и студентов. Коммунистическая ячейка университета провела активную работу против «засилья профессоров» под лозунгом защиты прав студентов и добилась смены ректора и равенства в правлении профессоров и студентов [11].

В Московском университете почти весь период гражданской войны шла борьба с ректором, профессором М. М. Новиковым, бывшим членом кадетской партии, который резко выступал против радикальной ломки основ университетского самоуправления, проводимой Наркомпросом. В конце 1920 г. он был отстранён от руководства университетом. Был создан Временный Президиум с включением

в его состав представителей преподавателей, служащих, студентов, работников НКП. Из его состава был выбран ректором профессор кафедры финансового права Д. П. Боголепов, член РКП. Он принадлежал в 1918 г. к левым коммунистам, выступая против университетской автономии и свободы преподавания. Данное обстоятельство вызвало резкое недовольство профессуры университета и его кандидатура была заменена на профессора В. П. Волгина, который был коммунистом, но занимал более компромиссные позиции. В 1919/20 учебном году в Московском университете шёл пересмотр учебных планов на факультетах, увеличивался удельный вес практических занятий, семинаров. На медицинском факультете перешли на 6-летнее обучение, но, в связи с потребностями гражданской войны проводили ускоренные выпуски и мобилизацию студентов на трудовой фронт. Экзамены и зачёты сохранились только на медицинском факультете Московского университета. Сдавать их предписывалось на законодательном уровне в любое время, по согласованию между студентом и преподавателем. В 1919 г. в Московском университете появилась первая женщина-профессор, М. В. Павлова, возглавившая новую кафедру палеонтологии [112].

Созданный в 1920 г. Уральский университет в Екатеринбурге отличался по структуре от других: первоначально состоял из нескольких институтов (медицинский, горный, педагогический, сельскохозяйственный и т. д.), которые делились на факультеты. Вскоре медицинский институт переехал в Пермь, другие выделились в самостоятельные, и сам УГУ был превращён в политехнический институт и только через несколько лет возродился как университет.

Харьковский университет, как и другие вузы Украины, претерпел в эти годы особенно крупные потрясения. В 1919 г. были упразднены должности ректора и проректора, на их место Наркомпрос Украины (НКПУ) назначал комиссара с чрезвычайными полномочиями. В 1920 г. Харьковский

университет был полностью закрыт. На его основе были созданы следующие учебные заведения: институт народного хозяйства, медицинская академия, временные высшие педагогические курсы. НКПУ в 1921 г. ликвидировал все украинские университеты как наиболее консервативную форму старого высшего образования, организовав вместо них институты народного образования [24].

Общее количество университетов в 20-е гг. XX в. сократилось (по сравнению со временем гражданской войны). Одни из них были закрыты (Смоленск, Ярославль, Самара, Астрахань), другие — объединились (Петроград, Москва). Несколько новых университетов открылось только в столицах ряда союзных республик (Алма-Ата, Фрунзе, Ереван и др.) [35].

В условиях проводимой в стране новой экономической политики в университетах ощущалось некоторое оживление. Наряду с закрытием ряда вновь созданных университетов, старые университеты (Московский, Петроградский, Томский, Саратовский и др.) начали расширяться, ибо они обладали достаточным количеством квалифицированных кадров, в них сохранилась в значительной степени материальная база. Однако уже в следующие годы в университетах произошло изменение внутренней обстановки, а для значительной части старой профессуры создавались невыносимые условия работы. По декрету СНК от 4 марта 1921 г. были ликвидированы философские и исторические факультеты, сокращено филологическое образование, прекратилось преподавание классических языков и классической филологии. В Томском университете был ликвидирован даже ФОН, и оставшиеся без работы преподаватели гуманитарных предметов вместе с частью книжного фонда университетской библиотеки переведены в Иркутск.

Установившейся советской властью осуществлялась борьба за вытеснение из вузов старой профессуры, особенно на гуманитарных факультетах. В частности, В. Лениным констатирован позорный, по его мнению, факт (1922): «почти

пять лет спустя после завоевания политической власти пролетариатом в его, пролетариата, государственных школах и университетах учат (вернее развращают) молодёжь старые буржуазные учёные старому буржуазному хламу» [32, с. 29].

Новое поколение педагогов-марксистов не имело достаточных компетенций, чтобы противостоять на научной почве так называемым буржуазным учёным. Опираясь на всестороннюю помощь органов советской власти и коммунистической партии, новоявленные преподаватели содействовали проведению чисток и изгнанию из вузов наиболее талантливых и прогрессивно мыслящих учёных, часть из которых в результате попала в тюрьмы и лагеря, часть была выслана за границу. Некоторые из них, движимые патриотическими чувствами, считавшие себя обязанными остаться в Советской России и пережить все трудности вместе со своим народом, вынуждены были скрывать свои истинные взгляды, делать вид, что одобряют политику большевиков. Опубликованные в последние годы дневники, письма, воспоминания позволяют увидеть, как крупнейшие учёные (В. Вернадский, И. Павлов, Ю. Готье и др.) приспосабливались к новой жизни, сохраняя верность общечеловеческим идеалам.

Как указывалось ранее, в первой половине 20-х гг. XX в. деятельность по разработке положения о российских вузах ограничилась изданием отдельных правил. Принятое НКП «Положение об управлении высшими учебными заведениями РСФСР» (начало 1921 г.) было подготовлено комиссией под руководством профессора О. Ю. Шмидта. В данном документе указывалось, что во главе вуза находится правление, назначаемое Главным управлением профессионального образования НКП. Ректор был одновременно председателем правления. Правление утверждало состав президиумов (деканатов) факультетов и все решения внутриуниверситетских органов. Профессорско-преподавательский состав в правлении играл второстепенную роль. В него массово входили представители студенчества, органов советской власти, профсоюзов и т. п. [103, с. 92].

Положение встретило неодобрительные отзывы в высших учебных заведениях, особенно со стороны профессоров, в ряде вузов возникли конфликты. Тогда действие положения приостановили и приступили к выработке нового, которое было обсуждено на конференции деятелей высшей школы (лето 1921 г.) и принято СНК РСФСР в сентябре 1921 г. Данный нормативный акт является первым советским уставом вуза. Согласно ему, высшие учебные заведения окончательно включались в общую систему советских организаций и учреждений, а ректоры стали ответственными советскими работниками. Данным документом упразднялась административная автономия университетов, ничего не говорилось о научной работе [103, с. 132].

Согласно уставу, члены правления утверждались НКП. Правление назначало преподавателей и научных сотрудников университета и представляло в НКП профессоров для утверждения. В составе всех факультетских и университетских органов значительную часть составляли лица, непосредственно не имевшие отношения к университету (представители советских, партийных, профсоюзных, комсомольских органов и т. п.). Кафедры ликвидировались, вместо них создавались предметные комиссии на паритетных основах из преподавателей и студентов.

Сложилась ситуация, которая требовала либо изменения отношения власти к высшей школе, либо закрытия учреждений высшего образования. В университетах новый документ встретил неодобрение профессорско-преподавательского состава, что заставило пойти на определённые уступки и внести в него ряд изменений. Основное внимание власти обращали на пролетаризацию студенчества и советизацию. Началась чистка вузов от преподавателей, объявленных нелояльными к советской власти, и от социально чуждых студентов.

По рекомендации чекистов в связи с забастовкой в МГУ часть студентов была призвана в ряды Красной Армии, а студенты-медики отправлены на борьбу с эпидемиями. По предложению студентов, предметные комиссии в Первом

Московском университете сняли чтение курсов лекций таких известных профессоров, как М. К. Любавский, А. А. Кизеветтер, С. Н. Прокопович и др., обвиненных во враждебности к советской власти [32].

В первой половине 20-х гг. XX в. в советских вузах непрерывно шел процесс борьбы со старой профессурой и классово чуждым студенчеством. В конце 1923-го — начале 1924 гг. из вузов было исключено около тысячи студентов, а весной 1924 г. — ещё три тысячи (под видом неуспевающих отчисляли нелояльных к советской власти). В результате изменился социальный состав студенчества, решающую роль в жизни вузов стало играть партийно-комсомольское ядро, комсомольцы возглавляли все студенческие организации.

Процесс чистки в университетах был рассчитан на несколько лет и предполагал следующие последствия:

- переход вузовских преподавателей на сторону советской власти для вливания их в ряды строителей нового общества;
- серьёзные изменения социального облика советского студенчества (представители рабочей, батрацкой и бедняцкой молодёжи составляют большинство студентов во многих вузах);
- рост удельного веса выпускников рабфаков (до трети) среди студентов;
- пополнение рядов РКП или РКСМ студенческим контингентом.

Указанные изменения, по мнению руководства высшим российским образованием, содействовали постепенному вводу «Положения об управлении высшими учебными заведениями РСФСР» во всех вузах, которое действовало до 1930 г. [51].

Организационные перестройки внутри университетов проводились систематически: ликвидировались одни факультеты, сливались другие; проходило перепрофилирование специальностей; вместо широкой фундаментальной

подготовки вводилась узкая специализация; забвению предавалась такая функция вузов, как подготовка студентов к научной работе.

Государству диктатуры пролетариата не нужны были кадры юристов, которые могли поставить вопрос о нарушении властными структурами Конституции, законов, правовых норм, поэтому университеты лишались юридических факультетов. Медицинские факультеты постепенно выводились из состава университетов, и на их основе создавались медицинские институты. Физико-математические факультеты были перепрофилированы в педагогические или технические и т. д.

В частности, в Саратовском университете, получившем в 1922 г. имя Н. Г. Чернышевского, к 1924 г. все гуманитарные и естественнонаучные специальности были объединены в педагогический факультет. ФОН преобразован в факультет хозяйства и права. Сохранился только медицинский факультет [113].

Данные факты свидетельствуют об отходе российской высшей школы анализируемого периода от модели классического университета с присущим ему набором факультетов, с сочетанием функций широкого образования и фундаментальной научной подготовки.

Производимые в вузах в 20-е гг. XX в. структурные изменения, касающиеся ежегодных пересмотров учебных планов, почти полной замены лекций практическими занятиями, внедрения бригадных методов занятий и многое другое, не приносили желаемых результатов. Знания студентов, особенно выпускников рабфаков, были невысокими. Ежегодно среди не выполнивших учебные планы оказывалось свыше 50% студентов факультетов естественных наук. Значительная часть студентов, не укладывавшаяся в четырёхлетний срок обучения, училась по семь-восемь лет. На физико-математических факультетах в отдельные годы своевременно оканчивали университет 3—5% студентов из числа поступивших [114, с. 66].

Партийные и советские органы особое внимание уделяли в анализируемый период двум факультетам: рабфаку и ФОНу. Сюда проводился тщательный классовый отбор, в целях недопущения чуждых элементов. На данных факультетах был высок процент коммунистов и комсомольцев, составлявших большую часть вузовских партийных и комсомольских ячеек и влиявших на решение всех вопросов функционирования образовательного учреждения. Преподавателей для этих факультетов отбирали по принципам лояльности к советской власти и признания марксистской методологии.

Для эффективной реализации воспитательной функции высших образовательных учреждений по формированию у студенчества требований коммунистической нравственности постепенно вводилось преподавание общественных дисциплин. В частности, согласно подписанному В. И. Лениным постановлению СНК РСФСР от 4 марта 1921 г. «Об установлении общего научного минимума, обязательного для преподавания во всех вузах РСФСР», были введены для обязательного изучения следующие учебные курсы:

- Развитие общественных форм (семестр — по 4 часа в неделю);
- Исторический материализм (семестр — по 3 часа в неделю);
- Пролетарская революция (2 семестра — по 2 часа в неделю);
- Политический строй РСФСР (семестр — по 2 часа в неделю);
- План ГОЭЛРО (2 семестра — 2 часа в неделю).

К середине 20-х гг. XX столетия был определён обязательный политический минимум новых общественных дисциплин для всех факультетов. Первоначально в политминимум входило изучение исторического материализма, политического строя и социальных задач РСФСР, курса «Капитализм и пролетарская революция». В дальнейшем названия обязательных дисциплин менялись. К началу 30-х гг. XX в. на всех факультетах российских высших

учебных заведений читались следующие учебные дисциплины: политическая экономия, диалектический и исторический материализм, экономическая политика [113].

Проводить занятия по этим предметам имели право преподаватели, стоявшие на марксистских позициях.

К середине 20-х гг. XX столетия актуализировался вопрос кадров для российских высших учебных заведений. В «Положении о научных работниках вузов», утвержденном СНК РСФСР 20 января 1924 г., указывалось, что научными работниками вузов могут быть все лица, обладающие достаточной научной подготовкой, определяемой на основании их работ и отзывов соответствующих учреждений и отдельных специалистов. Старые специалисты в значительной степени были вытеснены политизированными педагогами, которые зачастую не имели педагогического образования. По данным за 1927 г., 80 % преподавателей не имели систематической специальной подготовки [115]. Было принято решение о подготовке к преподавательской деятельности выпускников вузов. С этой целью с 1925 г. в российских университетах начала функционировать аспирантура, отбор в которую осуществлялся по рекомендации партийной ячейки. Среди студентов выделялась категория выдвиженцев из числа коммунистов и комсомольцев. Основными требованиями к ним были безупречность классового происхождения, проявленная активность в общественной работе. Данные факты свидетельствуют о потенциально низком уровне подготовки научных и педагогических кадров для российской высшей школы анализируемого периода в силу её политизации и идеологизации. Сервисная функция вузов по профессиональной подготовке кадров для высших образовательных учреждений реализуется неэффективно.

Профсоюзные организации в вузах появились в первой половине 20-х гг. XX в., однако их деятельность носила специфический характер. Для поддержания связи с производством студенты оставались членам тех профессиональных

союзов, в которых они состояли до поступления в высшее учебное заведение. Вместо единой профорганизации высшего образовательного учреждения существовало большое количество профсоюзных секций. Дети крестьян и студенты, не успевшие вступить в профсоюзы до поступления в университет, оказывались вне их. Позднее, для устранения данных недоразумений по функционированию профсоюзных организаций вузов, студенчество стало ориентироваться на профсоюзы по своей будущей профессии. При данной структуре профсоюзы не могли выражать общие интересы студенчества, а занимались частными проблемами небольших групп студентов [51].

Значительная часть студентов активно занималась общественной работой, уделяя основное время выполнению общественных поручений. Молодёжь участвовала в многочисленных митингах, собраниях, заседаниях, чистках и т. п. мероприятиях. На основной вид деятельности студента — учёбу времени не хватало. Многие из учащихся (наиболее активные в общественной деятельности) отзывались партийными, советскими, профсоюзными, комсомольскими органами на практическую работу, не закончив учёбу в вузе. Далее они могли быть выдвинуты на руководящие посты, в лучшем случае завершая образование заочно. Данная часть студенчества считала многие учебные предметы ненужными, выдвигая предложения о сокращении сроков обучения и поднимая вопрос о целесообразности узкой специализации. Молодые люди часто выражали недоверие старшему поколению преподавателей, стремившихся передать им фундаментальные знания, привить интерес к достижениям мировой культуры. В той части студенчества, которая принадлежала к социально чуждым советской власти слоям населения и была лишена возможности открыто проявить свою общественную активность, был выше удельный вес заинтересованных в серьёзной учёбе, стремившихся заниматься наукой. Именно из этой части студенчества вышли многие профессора и учёные,

которые сохранили лучшие традиции российских вузов (и университетов в том числе), связи с мировой наукой. Они обеспечили успехи отечественной системы образования в последующие десятилетия [18].

Для проведения массовых мероприятий при учреждениях высшего образования открывались студенческие клубы. В качестве помещений для данных организаций зачастую использовали церкви, несмотря на протесты многих служащих, преподавателей и беспартийного студенчества.

В первые годы советской власти студенты вместо стипендий получали натуральные пайки: несколько буханок хлеба, 2—2,5 кг сельди, 500 г подсолнечного масла в месяц. Паёк выдавался всем рабфаковцам, многим студентам ФОНа, а на остальных факультетах — меньшинству студентов, в зависимости от материального положения и социального происхождения. Государственные стипендии были введены с 1922 г.; в 1924 г. была установлена единая государственная стипендия в денежном виде. Порядок распределения стипендий среди студентов был аналогичным порядку выдачи пайков. Требование о необходимости выделения стипендии 75% студентов, с учётом показателей их успеваемости было установлено к концу 20-х гг. XX столетия [114, с. 72].

Бедственное материальное положение студентов в середине 20-х гг. XX в. характеризуется данными, приведённым по Саратовскому университету (декабрь 1924 г.):

- среди студентов Саратовского университета не имели соответственно полу собственных брюк и юбок 4,7% и 13,9% (т. е. студенты носили их по очереди), были студенты, вообще не имевшие белья;

- только 2—3% студентов систематически употребляли в пищу молоко и коровье масло, а более 70% обходились без них;

- 8,7% обучающихся на анализируемый период в университете совсем не обедали, питаясь только всухомятку [114, с. 86].

Серьёзной проблемой для университетов являлось обеспечение студентов общежитиями. Для оказания помощи в этом вопросе возникли комиссии по улучшению быта студентов, студенческие кооперативы, кассы взаимопомощи. Всесоюзное общество помощи пролетарскому студенчеству во главе с Н. А. Семашко было создано в 1924 г. Вводились отчисления от зарплат руководящих работников, членов РКП(б) в фонд помощи студенчеству.

У молодого советского государства только во второй половине 20-х гг. появилась возможность выделить некоторые средства на капитальное строительство в ряде университетов, закупку нового оборудования и книг. В Томском университете был проведён капитальный ремонт, создан крупный научный центр — Сибирский физико-технический НИИ. В Саратовском университете в 1926 г. были построены несколько зданий клиник медицинского факультета [24].

Принимались и частично реализовывались в системе советской высшей школы решения позитивного характера. На Пленуме ЦК ВКП(б) 1928 г. был рассмотрен вопрос «Об улучшении подготовки новых специалистов» и принято постановление, направленное на укрепление связи учебной работы вузов с производством, обеспечение учреждений образования преподавателями, увеличение финансирования технического образования, улучшение материального положения студентов. Сравнительное благополучие университетов, достигнутые ими успехи были прерваны в конце 20-х гг. XX столетия. Меры по укреплению и развитию высшей школы, касающиеся в первую очередь технических и частично естественно-научных специальностей, сводились на нет компаниями по борьбе с вредителями и врагами народа.

После «шахтинского дела» (1928) усилился процесс борьбы с классово чуждыми элементами в вузовской среде. Это повлекло реорганизацию всей системы высшего образования, приспособление её к текущим нуждам эко-

номики. Во всех крупных политических процессах конца 20-х — начала 30-х гг. среди обвиняемых значительную часть составляли университетские профессора и преподаватели. Многие из них были приговорены к длительным срокам заключения, часть умерла в тюрьмах и лагерях. По так называемому академическому делу подверглись репрессиям выдающиеся учёные-гуманитарии, профессора Ленинградского университета. Среди них были академики А. П. Платонов, Е. В. Тарле, член-корреспондент АН СССР М. Д. Приселков и др. [11].

В довоенной России было 96 вузов, в которых обучалось 121,7 тыс. студентов (по другим данным, 105 вузов и 127,4 тыс. студентов). К 1927 г. в СССР функционировало 129 вузов (из них 90 — в РСФСР) и обучалось около 150 тыс. студентов. Первым пятилетним планом предусматривалось увеличить число студентов с 159,8 тыс. в 1928 г. до 196 тыс. в 1932 г. Фактически в 1932 г. численность студентов возросла до 492,3 тыс., что в 2,5 раза превысило первоначально запланированный показатель. Число вузов к концу первой пятилетки увеличилось до 832 [115]. Данные показатели свидетельствуют о сложившейся в анализируемый временной отрезок тенденции создания высших учебных заведений на базе университетских факультетов, о снижении качества подготовки специалистов.

Ситуация недостатка квалифицированных кадров для интенсификации процессов индустриализации породила проводившуюся по инициативе И. В. Сталина реформу высшей школы в аспекте соединения образования с производительным трудом (1930). Суть её сводилась к обязательной отработке (дополнительно к учёбе) каждым студентом 2-3 дней в неделю на советских предприятиях бесплатно. На практике реализация положений данной реформы оказалась невыполнимой, что привело к её отмене через год после принятия.

Для осуществления сталинского плана форсированного строительства нового общества в СССР, проведения

индустриализации, коллективизации, культурной революции не нужны были специалисты с высшим, а тем более университетским образованием. Достаточным в профессиональной компетенции считалось получение за три года узкой инженерной специальности. Основными компетенциями были умение командовать людьми, способность без раздумий и сомнений выполнять любое распоряжение начальства, особенно партийного.

В периодической печати, на совещаниях работников органов народного образования анализируемого периода осуществлялась целенаправленная политика уничтожения российского университетского образования. Ему ставилась в вину замкнутость и оторванность от жизни. Университеты называли порождением культуры паразитических классов. Их обвиняли в том, что они выпускают из своих стен никуда не пригодных людей, паразитов, кроме медиков и юристов. Университет, по мнению существующей власти, как единое целое должен быть уничтожен, превращён в ряд узкоспециализированных вузов, как это уже сделано на Украине [32].

Наркоматы просвещения упразднили многие университеты, превратив их в рядовые вузы (Нижегородский, Иркутский, Пермский, Дальневосточный и др.). Из состава университетов выводились многие факультеты. В частности, на базе Саратовского университета за короткий срок было образовано восемь институтов. Им были переданы и часть университетских помещений, и книги, и профессорские кадры, и студенты. Из состава Московского университета были выделены в качестве самостоятельных институтов геолого-разведочный, филологический, советского права и другие факультеты. В составе МГУ остались лишь биологический, химический, физико-математический и рабочий факультеты. Все основные кадры гуманитариев из Московского университета оказались в Московском институте философии, литературы и истории имени Н. Г. Чернышевского (МИФЛИ), где была сохранена

университетская система гуманитарного образования. За два года (1929—1931) в СССР количество вузов выросло со 152 до 701; из многопрофильных вузов делали узкоспециализированные, делили здания, книжные фонды, оборудование, преподавательский состав [101].

В связи с расширением сети пединституты, которые готовили кадры для школы, появились предложения закрыть ряд университетских факультетов, в том числе физико-математические. Их удалось сохранить в составе университетов, но прилагались большие усилия, чтобы их техницизировать. Все гуманитарные специальности были удалены из университетов и переданы или в пединституты, или в узкоспециализированные учебные заведения. Реорганизация коснулась многих сторон университетской жизни: ликвидировали коллегиальные органы управления (правления, деканаты), упразднили факультеты (в МГУ образовали отделения, в ЛГУ — секторы) и кафедры. В университетах резко сократилось число факультетов до двух-трёх, при этом обязательно оставался рабфак. Значительно уменьшилось в университетах количество студентов и численность преподавательского состава. Если в Саратовском университете в 1930 г. было 5 факультетов, на которых учились 3,5 тыс. студентов и работали 54 профессора, то в 1932 г. осталось 710 студентов и 13 профессоров [115]. Подобные изменения происходили и в других университетах.

Научный потенциал страны был серьёзно подорван во время социальных потрясений. Он стал восстанавливаться со второй половины 1920-х гг. Заметно увеличилась численность научных работников. К 1927 г. их насчитывалось 25 тысяч, т. е. в два раза больше, чем до революции. В 1929 г. в СССР уже работало 1 263 научных учреждения (в том числе 438 НИИ и их филиалов) [106].

В 1930 г. появился ряд новых отраслевых вузов, в том числе только в Петербурге: кораблестроительный, инженерно-экономический, финансово-экономический, текстильный

институты, электротехнический институт связи, институт инженеров водного транспорта, институт советской торговли, институт киноинженеров, институт народов Севера и др.

При сохранении за ведомствами непосредственного руководства вузами был образован Всесоюзный комитет по высшему техническому образованию (1932). Он осуществлял контроль организации учебно-воспитательной работы, качества подготовки специалистов по техническим дисциплинам, утверждал учебные планы, программы и методы преподавания. При комитете существовал постоянно действующий Высший учебно-методический совет (ВУМС) из крупных учёных и специалистов, решавший все вопросы программно-методического обеспечения.

Повышение качества подготовки специалистов являлось главной задачей высшей школы. В постановлении ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» были определены пути дальнейшего совершенствования подготовки специалистов, вооружения их глубокими знаниями научных основ современной техники, знанием системы советского хозяйства и его планирования.

Очередным шагом усиления централизации управления высшей школой было создание в 1935 г. Всесоюзного комитета по делам высшей школы (ВКВШ). В его ведение передавались все вузы, независимо от ведомственного подчинения, за исключением военных и связанных с искусством. Наркомпросы превратились, по сути, в школьные ведомства, а деятельность ВКВШ к 1939 г. была распространена на все вузы.

Первая мировая война, Октябрьская революция и последовавшая за ней Гражданская война нанесли существенный урон всей системе образования в России и особенно высшему образованию. Гибель и добровольная эмиграция большого количества работников науки и высшей школы дополнились принудительной высылкой неблагонадёжных профессоров, писателей, специалистов в самых разнообразных областях знаний. Всё это происходило на фоне резкого падения (коли-

чественного и качественного) воспроизводства кадров высокой квалификации в российской высшей школе.

Тем не менее к 1927 г. количественные показатели работы системы высшего образования превзошли показатели 1914 г. Вместе с тем в 1927 г. страна находилась на 18-м месте в Европе в области высшего образования. Качество высшего образования страдало от его чрезмерной идеологизации и низкого уровня подготовки абитуриентов. Социальная политика, направленная на создание приоритетов выходцам из рабочих и крестьян, нашла своё организационное воплощение в создании в 1919 г. системы «рабочих факультетов», выпускники которых после подготовки по сокращённой программе принимались в высшие учебные заведения практически без экзаменов. В 20-е и 30-е гг. технические и социально-экономические вузы на 80—90% комплектовались выпускниками рабфаков.

Период Гражданской войны ознаменовался серьёзными переменами в университетской жизни, попытками коренной перестройки университетского образования. Были открыты новые университеты, увеличилось число факультетов в них, резко возросло количество студентов, изменился социальный и половой состав студенчества, велось наступление на университетскую автономию, вытеснялась старая профессура. Но полностью осуществить реорганизацию университетов и подчинить их новой власти в данный период советскому правительству не удалось.

В первые годы советской власти были ликвидированы или существенно ограничены академические свободы в вузах. Вместо автономии вузы были включены в систему жёсткого централизованного управления и планирования, аналогичную той, что существовала в народном хозяйстве. Руководство деятельностью высшей школы осуществлялось разветвлённой системой партийных органов, действовавших непосредственно в системе образования или через государственные структуры и общественные организации.

Обескровливание кадров высшей школы сопровождалось ужесточением централизованной системы командно-административного управления ею. Вузы советской России были включены в систему жёсткого централизованного управления и планирования. Руководство деятельностью высшей школы осуществлялось разветвлённой системой партийных органов, действовавших непосредственно в системе образования или через государственные структуры и общественные организации. В 1929 г. были ликвидированы последние остатки самоуправления в вузах: выборы ректоров, деканов и т.д. были заменены их назначением сверху. Технические вузы стали изыматься из ведения Наркомпроса (во главе которого стоял «либерал» А. В. Луначарский) и передаваться в ведение Всероссийского совета народного хозяйства (ВСНХ) и соответствующих отраслевых наркоматов. В 1930 г. была

проведена чистка наркомпросов всех республик и их местных органов. Наряду с разумными мерами по сокращению раздутых штатов, упорядочению излишних звеньев управления, проводились необоснованные репрессии.

Непосредственное руководство техническими вузами России осуществлялось соответствующими ведомствами. Контроль над организацией учебно-воспитательной работы в них, качеством подготовки специалистов по техническим дисциплинам, утверждение учебных планов, программ и методов преподавания входили в функции Всесоюзного комитета по высшему техническому образованию (образован в 1932 г.). При комитете существовал постоянно действующий Высший учебно-методический совет (ВУМС), созданный из числа крупных учёных и специалистов, решавший все вопросы программно-методического обеспечения.

Бурный рост числа обучаемых в высшей школе в годы первой пятилетки не соответствовал материально-техническим и финансовым возможностям народного хозяйства, превышая его реальные потребности в специалистах. Это было следствием перевыполнения и без того волонтаристски завышенных планов. Многие вузы были необоснованно разукрупнены, многие техникумы превращены в вузы и т. д. Университетская система в СССР в начале 30-х гг. переживала серьёзный кризис. Усилиями руководителей народного образования российская высшая школа была поставлена на край гибели. Эти ошибки были частично исправлены при составлении планов второй пятилетки, но очередные диспропорции и несоответствия возникали с неизменным постоянством, отражая несовершенство самой системы жёсткого централизованного планирования.

2.2 Возрождение университетского образования в СССР

В ходе осуществления первой пятилетки были допущены серьёзные ошибки во всех сферах жизни советского общества. От непродуманных экспериментов реорганизации российской системы высшего образования особенно пострадали университеты. Лишённые большинства своих факультетов, они влачили в начале 30-х гг. XX столетия жалкое существование. К концу 1930 г. во всех университетах РСФСР насчитывалось немногим более 4 тыс. студентов, т. е. меньше, чем в России в середине XIX в. [101].

Тяжёлое состояние университетов сказалось на всей системе высшего и общего образования в стране, на положении науки. Печальные последствия содеянного начали осознаваться, и стали приниматься меры к изменению положения в системе высшего советского образования. В частности, на третьей сессии Государственного учёного совета НКП (конец 1930 г.) при обсуждении программы реорганизации университетов было выдвинуто предложение, в котором им предписывалась главная роль в подготовке научно-исследовательских кадров и преподавателей для вузов и техникумов. Оно было законодательно закреплено постановлением СНК РСФСР (1931), в котором указывалось, что университеты должны стать центрами подготовки научно-исследовательских кадров по естественнонаучным и физико-математическим дисциплинам [116].

В этой связи Наркомпросом были предприняты следующие меры по совершенствованию учебного процесса в высшей школе:

- предложено повысить требования к поступающим в высшие учебные заведения;
- изменились учебные планы в сторону расширения преподавания фундаментальных наук;
- выдвигалось требование нахождения правильного соотношения теории и практики: подчинение практики студентов в первую очередь учебным задачам, а не производственным планам предприятий, где они проходили практику;
- подчёркивалась роль лекций, осуждалось бездумное применение бригадного метода на всех курсах и на всех факультетах.

Закрытые прежде университеты в Нижнем Новгороде, Перми и Свердловске в 1931 г. были восстановлены. Постановлением ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» (19 сентября 1932 г.) указывалось на необходимость укрепить существовавшие университеты и создать новые в союзных республиках, где их ещё не было [32].

Университеты должны были превратиться в основные центры подготовки высококвалифицированных специалистов по общенаучным дисциплинам и педагогов для вузов и средней школы. Постановление окончательно отвергло бригадно-лабораторный метод, восстановило роль лекций в учебном процессе, ввело обязательные вступительные экзамены в вузы, защиту дипломных работ, проведение зимней и весенней экзаменационных сессий.

Университетам возвратили некоторые факультеты и специальности, изъятые у них в предыдущие годы: прежде всего химические и физико-математические факультеты. Гуманитарное образование продолжало существовать в сильно урезанном виде за пределами университетских образовательных программ в рамках функционирования узкоспециализированных вузов.

При университетах возрождались и быстро росли в численности научно-исследовательские институты. После более чем десятилетнего перерыва открыли свои двери университеты на Украине (1933). Позитивным моментом явилось то, что украинские университеты сразу восстанавливались с гуманитарными факультетами. В российских университетах первые гуманитарные факультеты (исторические) появились в 1934 г. в Москве и Ленинграде, а в 1935 г. — в Саратове. Позднее в немногих университетах начали воссоздаваться филологические, экономические, философские, юридические факультеты. Не были восстановлены медицинские и агрономические факультеты в российских университетах [35]. Эти обстоятельства привели к факту несоответствия большинства российских университетов европейскому стандарту классического университета. Данный факт имеет место до сегодняшних дней.

Довольно быстрые темпы процесса восстановления университетского образования подтверждаются следующими показателями: в 1938 г. в СССР насчитывалось 23 университета, из них 12 — в РСФСР, 4 — на Украине, 7 — в других союзных республиках. Самым крупным по

числу студентов на анализируемый период считался Ленинградский университет (6 тыс. человек). В структуру российского советского университета обычно входили от четырёх до девяти факультетов. В их числе в обязательном порядке были физико-математический и химический, почти во всех вузах данного типа — биологический факультеты. Университеты получили индивидуальные уставы, были выведены из-под юрисдикции Наркомпроса и переданы в ведение вновь созданного Всесоюзного комитета по делам высшей школы (1936) [116].

Уставом высшего учебного заведения (утверждён Совнаркомом СССР 5 сентября 1938 г.) цели и задачи советской высшей школы были определены следующими положениями:

- подготовка кадров, способных овладеть передовой наукой и техникой, вооружённых знаниями научного социализма, готовых защищать свою Родину и беззаветно преданных делу построения коммунистического общества;
- идейно-политическое воспитание студентов и преподавателей;
- обеспечение вузовскими преподавателями, обслуживание научно-исследовательской работой нужд социалистического строительства [115, с. 43—44].

Постепенно существенные изменения происходили и в студенческой среде: отменялся классовый принцип отбора; последовательно сворачивалась система рабфаков; вводился приём только с документом об окончании средней школы или среднего специального учебного заведения; устанавливались обязательные вступительные экзамены.

Фиксируется факт «омоложения» студенческой университетской среды в анализируемый период: свыше 90% студентов были в возрасте до 23 лет. Удельный вес коммунистов среди студентов сократился, что позволило получить более разнообразный по социальному происхождению состав студенчества. В 1938 г. в университетах были введены единый студенческий билет и единая зачётная книжка [117].

Университеты были переведены на пятилетний срок обучения. Обязательные государственные экзамены по профилирующим дисциплинам и дифференцированная система оценок знаний были введены на всех факультетах. Практика студентов была перенесена на старшие курсы, носила сугубо производственный характер и была взаимосвязана с учебным процессом. Соотношение лекций и практических занятий было отрегулировано в одинаковом процентном соотношении на протяжении всего учебного процесса в университетах, независимо от их профиля. Считаем необходимым отметить относительное разнообразие используемых в данное время в вузах форм практических занятий (семинары, специальные семинары, просеминирии, лабораторные работы и т. д.).

Во второй половине 30-х гг. XX в. с целью привлечения студентов к научной работе при кафедрах университетов создавались студенческие кружки и научные сообщества. Анализируемый исторический период функционирования высшей школы отличает массовое проведение студенческих научных конференций: на факультетах, в масштабе всего университета и междууниверситетских [21].

В Московском и Ленинградском университетах в конце 30-х гг. XX столетия были опубликованы первые сборники научных студенческих работ. Успехи российской науки во многих областях в послевоенные годы были обеспечены поколением советских учёных, которое сформировалось из университетских студентов второй половины 1930-х гг.

В данный временной период отмечается внимание руководства советского государства к подготовке кадров высшей квалификации. В частности, при университетах росло число аспирантур и количество обучающихся в них; активизировалась защита диссертаций. Постановлением СНК СССР от 13 января 1934 г. восстанавливались учёные степени и звания. До сегодняшнего дня действующие основные положения об аспирантуре были сформулированы данным документом. Приём в аспирантуру ежегодно расширялся:

к началу 1939 г. в университетах РСФСР насчитывалось 1 200 аспирантов, из них 464 учились в МГУ [118].

Закреплению преподавательских кадров в университетах способствовал переход от почасовой оплаты труда к штатно-окладной системе (1937). Численность штата профессорско-преподавательского состава в университетах, как и в других вузах, устанавливалась в зависимости от количества обучающихся студентов. Преподаватель мог состоять в штате только одного вуза и обязан был в среднем работать 5 часов в день (это охватывало все виды учебной и научно-исследовательской работы). Данные изменения привели к повышению заработной платы университетских работников.

Сокращалась численность учащихся рабфаков по причине уменьшения их числа в стране из-за непопулярности в привилегированных слоях населения. На смену им приходила и получала развитие система заочного обучения. Началом её возникновения непосредственно в университетах считается открытие бюро заочного обучения юристов в МГУ (1927). Дальнейшее расширение системы заочного обучения в университетах осуществлялось в начале 30-х гг. неинтенсивно. Существенный толчок в своём развитии оно получило в связи с постановлением СНК СССР от 29 августа 1938 г. «О высшем заочном обучении». Согласно данному документу, приравнивались очное и заочное образование (выпускники того и другого получали одинаковые дипломы) [116].

Данный факт повлек за собой позитивный момент в осуществлении университетского образования в СССР: повышение требований к студентам-заочникам. Система заочного обучения, функционирующая в Советском государстве, по мнению исследователей, имела как позитивные, так и негативные моменты. Она действительно позволяла государству получить дипломированных специалистов с существенно меньшими, чем на дневном отделении, материальными затратами. Однако она удлиняла сроки подготовки специалистов (от 5 до 10 лет), имела более низкие

качественные показатели (успеваемость на дневном — 81%, а на заочном — 49%) и негативно сказывалась на их здоровье [115, с. 27—30].

Полагаем, что интенсификацией развития системы заочного образования советское государство анализируемого периода преследовало и политические цели. Чрезмерная загруженность студентов-заочников не оставляла им ни времени, ни сил для участия в движении оппозиционеров.

Материальное положение студентов в университетах с середины 30-х гг. XX столетия несколько улучшилось: повысились в абсолютном эквиваленте размеры стипендии, увеличился удельный вес студентов, получавших её, было построено много общежитий для иногородних.

Уровень роста материальной обеспеченности студентов в анализируемый период может быть охарактеризован следующими статистическими данными: студенческая стипендия в 1935 г. составляла в среднем 93 р. При этом обед в столовой стоил 1 р. 50 коп., хлеб — 1 р. 50 коп. за кг, сахар — 4 р. 60 коп. за кг, ботинки — 100—120 р., зимнее пальто — 250—300 р. [106, с. 72].

Соотношение студенческих стипендий и цен в последующее десятилетие сохранялось примерно на том же уровне. Однако введение платы за обучение в вузе (1940) ухудшило материальное положение многих студентов, что привело к уходу из университетов значительной части обучавшихся там.

Как и вся система высшего российского образования, в советский период университеты подверглись чисткам и массовым репрессиям. Тысячи преподавателей лишены были возможности преподавать и вести исследовательскую работу, оказавшись в лагерях ГУЛАГа и тюрьмах. Гибель многих из них и отстранение от работы, безусловно, сказались на эффективности функционирования университетов в анализируемый период [51].

В частности, в Ленинградском университете арестовали так много преподавателей, что некому было читать курсы

лекций. Этот вуз во второй половине 1930-х гг. считался крупнейшим университетом страны; здесь успешно функционировало 10 факультетов, появились новые научно-исследовательские институты, почти вдвое увеличилось количество профессоров и доцентов. Негативным моментом в функционировании ЛГУ является появление во второй половине 1930-х гг. на биологическом факультете университета профессора Т. Д. Лысенко, который с содействия парткома начал вытеснять талантливых генетиков [119].

Несмотря на трудности и репрессии, в ЛГУ работали много, упорно, увлечённо. В 1938 г. университетом был принят свой новый устав. Вуз выступил инициатором осуществления работы со школьниками, организуя для них кружки, проводя олимпиады. Среди преподавателей университета в 1940 г. было 20 академиков и 22 члена-корреспондента АН СССР. На основе курсов лекций крупных учёных было подготовлено и издано в 1939—1940 гг. значительное количество учебников и учебных пособий [35].

Восстановление функционирования Томского университета (ТГУ) датируется 1933-м г. Первоначально были вновь созданы четыре основных факультета и открыт НИИ биологии. Лекционные курсы, согласно постановлению СНК СССР «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» (1936), заняли ведущее место в преподавании, были узаконены семинары. Производственная практика была перенесена на III—IV курсы, на всех факультетах ввели педагогическую практику. Индивидуальный устав ТГУ был утверждён в 1939 г., в этом же году открылся географический факультет университета; в 1940 г. — историко-филологический. За 1935—1938 гг. в ТГУ число студентов выросло в 2,5 раза. Затем, как и в других вузах, оно начало сокращаться в связи с введением платы за обучение и установкой на выдачу стипендий только при наличии отличных и хороших оценок (1940) [106].

Существенная перестройка работы Саратовского университета осуществлялась также в 1933 г. В данный

временной период вместо отделений были сформированы четыре факультета: химический, биологический, физико-математический и геолого-почвенно-географический. Численность обучающихся на этих факультетах к 1934 г. составляла 1 160 студентов. В число профессорско-преподавательского состава университета на данный период входило 16 профессоров и 28 доцентов. Исторический факультет Саратовского университета осуществил первый набор студентов (100 человек) в 1935 г. В этом же году при университете был открыт научно-исследовательский институт геологии (НИИГ). Через два года (1937) открылся второй научно-исследовательский институт при данном университете: математики и физики (НИИМФ). На базе геолого-почвенно-географического факультета в 1938 г. было образовано два факультета: географический и геолого-почвенный. Число кафедр Саратовского университета в 1939 г. возросло с 27 (в 1935 г.) до 48 [120].

Весной этого же, 1933 г. в составе пяти основных естественнонаучных факультетов новый период своего функционирования начал Московский университет (МГУ). Возрождению гуманитарного образования в данном университете содействовало открытие исторического факультета (1934). В дальнейшем наблюдаются тенденции роста численности студентов и преподавателей МГУ, открытия новых кафедр и факультетов, развитие заочного обучения (в 1937 г. насчитывалось 4 тыс. заочников). В связи с восстановлением учёных степеней (1934) в университете активизировались защиты диссертаций. Последствием этого обстоятельства было наличие в составе штатных работников МГУ к 1939 г. 14 академиков и 29 членов-корреспондентов Академии наук СССР, 138 докторов и 211 кандидатов наук [11].

В составе студенчества МГУ произошли существенные изменения: уменьшился средний возраст студентов (старше 23 лет в 1940 г. осталось лишь 6%), снизился (с 23% до 3%) удельный вес коммунистов среди студентов, более 3/4 всего студенчества стали представлять комсо-

мольцы. Основная масса студентов (свыше 80%) получала стипендию. В августе 1939 г. был введён в действие новый устав МГУ; в мае 1940 г. университету присвоено имя М. В. Ломоносова [21].

Личное внимание И. В. Сталина к данному учебному заведению зафиксировано на этапе строительства МГУ. Московский городской комитет и Моссовет, исходя из экономических соображений, предлагали построить четырёх-этажный городок в районе Внуково. Президент Академии наук СССР академик С. И. Вавилов и ректор МГУ А. Н. Несмеянов предлагали построить современное десяти-этажное здание. По личному распоряжению И. В. Сталина было принято решение по строительству комплекса для Московского университета в 20 этажей. Одновременно с учебными корпусами велось параллельное проектирование и строительство жилищно-бытовых зданий для преподавателей и студентов (в том числе — семейных). В 1949 г. обсуждался вопрос о присвоении комплексу МГУ на Ленинских горах имени И. В. Сталина, то последний категорически выступил против этого предложения [121].

Решение о строительстве МГУ было дополнено комплексом мер по улучшению условий функционирования других университетов, в первую очередь в городах, пострадавших от войны. Университетам были переданы крупные здания в Минске, Воронеже, Харькове. Активно начали создаваться и развиваться университеты ряда союзных республик.

Харьковский университет возобновил свою деятельность, как и все университеты Украины, в октябре 1933 г. Сразу были открыты и гуманитарные факультеты, поэтому их общее число составляло семь на анализируемый период. В первые годы своего возобновлённого функционирования данный вуз переживал серьёзные трудности. В частности, не хватало преподавателей высокой квалификации: всего 10 человек имели учёные степени, из 89 кафедр работало только 65. В связи с тем, что приём шёл по

социальному признаку и в основном за счёт рабфака, наблюдался систематический недобор студентов. В дальнейшем работа Харьковского университета стабилизируется, благодаря улучшению материальной базы, передаче университету Центральной научной библиотеки Харькова и др. Данные обстоятельства способствуют увеличению количества студентов к 1940 г. почти в 2 раза. Численность остепенённых преподавателей этого вуза к тому времени достигает 200 человек (в их числе докторов наук и профессоров — 62) [122].

Перед Второй мировой войной в Советском Союзе функционировало 817 вузов, в которых обучалось 811 700 студентов [101, с. 201]. К началу Великой Отечественной войны университеты сумели преодолеть многие трудности на пути своего развития, восстановив позиции ведущих вузов страны: около 70 тыс. из общей численности российских студентов высших учебных заведений Советского Союза в 1940 г. обучалось в их стенах [101].

Тысячи преподавателей и студентов добровольно заявили о готовности защищать свою страну в рядах Красной Армии и народного ополчения. В частности, 69 преподавателей и научных работников и 397 студентов Томского университета ушли на фронт. Сотрудники и студенты ЛГУ, общей численностью 2 500 человек, оказались в рядах Красной Армии и народного ополчения. Около 3 000 педагогов и студентов МГУ, более 600 представителей Саратовского университета влились в ряды защитников страны [51].

Очень многие из них отдали на фронте свои жизни за светлое будущее страны. Мемориальные доски на университетских стенах и обелиски в университетских городках призывают нас вечно чтить память погибших. Тысячи посланцев университетов проявили героизм в ходе боевых действий, их ратный труд отмечен орденами, медалями, звёздами Героев Советского Союза. Во многих университетах созданы музеи Великой Отечественной войны, с по-

сещения которых первокурсники начинают знакомство с традициями своего университета.

Эвакуации подверглись все университеты Украины и многие российские (Воронежский, Ростовский, Московский, Ленинградский). Многие университетские помещения были переданы для размещения госпиталей и эвакуированных заводов. Оставшиеся в тылу студенты совмещали учёбу с работой (в МГУ — до 80%), главным образом на оборонных предприятиях. Преподаватели, кроме проведения занятий в университетах, принимали вместе со студентами активное участие в сооружении оборонительных систем, трудились на предприятиях, систематически выезжали в сельскую местность для проведения посевных кампаний и уборки урожая, участвовали в заготовках топлива на зиму и т. п. [31].

В трудных условиях войны функционирование университетов осуществлялось с изменениями:

- сроки обучения в университетах сократились до трёх лет, состоялось несколько досрочных выпусков;
- резко уменьшилась мужская часть университетских коллективов и общее число студентов и преподавателей;
- занятия сокращались по времени, возникли сложности при проведении лабораторных работ и производственной практики.

Процесс возвращения университетов и возобновления их работы начался по мере освобождения Красной Армией университетских городов.

В МГУ учебные занятия начались в феврале 1942 г., а в 1943 г. возвратились находившиеся в эвакуации в Свердловске преподаватели и студенты.

Резэвакуация Ленинградского университета из Саратова началась весной 1944 г., а осенью — в прежних помещениях ЛГУ к занятиям приступили 1 700 студентов и 95 аспирантов.

В Харьковском университете 120 студентов приступили к учёбе 1 сентября 1943 г., несмотря на отсутствие

надлежащей материально-технической базы (помещения были полуразрушены и разграблены).

Университеты Воронежа и Ростова, понёсшие особенно большие потери, начали функционировать благодаря помощи университетских коллективов Саратова, Казани, Свердловска, Томска, Иркутска, которые поделились своими библиотечными фондами, оборудованием и направили часть своих преподавателей [35].

Университеты постепенно возвращались к довоенным порядкам: в 1942/43 учебном году на большинстве факультетов был восстановлен 5-летний срок обучения; увеличился приём в университеты, рос удельный вес мужчин среди студенчества. Официальных статистических сведений по функционированию российских вузов в годы войны не имеется. Согласно приведённым сведениям исследователей, к концу войны в ЛГУ насчитывалось свыше 3 000 студентов и 750 преподавателей, в МГУ — более 6 000 студентов (в том числе — 1 400 заочников), 408 аспирантов и 1 197 преподавателей. За годы войны Московский университет выпустил более 4 тыс. специалистов, Томский — свыше тысячи. Были открыты новые факультеты: в МГУ — философский, юридический, экономический, международных отношений (вскоре выделенный в самостоятельный институт — МИМО), в Свердловске — биологический, в Горьком — первый в стране радиофизический, в Саратове — выделился филологический, в Ленинградском были восстановлены юридический и восточный. Всего за годы войны была создана в университетах 81 новая кафедра, в том числе 30 — в ЛГУ, 25 — в МГУ, 16 — в Уральском университете. К концу войны в ЛГУ насчитывалось 130 кафедр, 200 лабораторий и специальных кабинетов (при работавших в университете 36 академиков и членах-корреспондентах АН СССР). В Московском университете летом 1945 г. имелись 151 кафедра, свыше 100 лабораторий, более 2 тыс. преподавателей, из них 35 академиков и 52 члена-корреспондента АН СССР. К этому времени МГУ стал крупнейшим университетом страны [57].

Несмотря на трудности военного времени, продолжались защиты диссертаций. За годы Великой Отечественной войны в МГУ было защищено 106 докторских и 520 кандидатских диссертаций; в Томском университете — 14 докторских и 46 кандидатских; в Саратовском — 6 и 24 соответственно и т. д. Тематика научных изысканий была в основном подчинена военным нуждам [120].

В период Великой Отечественной войны (1941—1945) ежегодный выпуск специалистов в советских вузах упал почти вдвое: со 109 тыс. в предвоенный период до 60 тыс. человек [101].

Период между Гражданской и Великой Отечественной войнами в истории развития российского университетского образования отмечен особыми трудностями:

- неоднократно предпринимались попытки сузить роль вузов данного типа в жизни общества, отстранить их от науки;
- сократить наборы до минимума и даже полностью прекратить существование этих учебных заведений;
- подвергались чистке и репрессиям преподавательские кадры университетов;
- профессорско-преподавательский состав означенных образовательных учреждений почти полностью обновился, причём не всегда в лучшую сторону относительно качественного показателя;
- осуществлялись постоянные и часто ничем не обоснованные эксперименты с программами курсов, учебными планами, соотношением лекций и практических занятий, коллективными и индивидуальными формами отчётности студентов.

Данные обстоятельства не способствовали повышению качественного уровня и, соответственно, престижа университетского образования, качества подготовки выпускавшихся специалистов. Автономия университета заменялась централизованным управлением им со стороны государства. Университетское сообщество лишалось свободы, принуждаемое жить по предписаниям «сверху», следствием чего явилось существенное ограничение его самостоятельных прав.

Постоянное отсутствие средств у государства, которое являлось единственным источником финансирования, привело к тому, что за двадцать лет старые университеты не имели возможности расширить свою материально-техническую базу. Рост числа студентов, увеличение

количества практических занятий, открытие новых факультетов и кафедр вызывали необходимость строительства новых корпусов, библиотечных зданий. Некоторые вузы в лучшем случае получали непригодные для занятий помещения. Единственное, что в какой-то степени строилось в рассматриваемый период, это студенческие общежития. Рост числа иногородних студентов и трудности с разрешением жилищного вопроса в городах страны, где находились отечественные вузы, делали невозможной учёбу приезжих при отсутствии общежитий.

Необоснованное дробление образовательных учреждений высшей школы привело к визуальному увеличению их числа в советский период, но значительно снизило качество осуществляемого в них учебно-воспитательного процесса, исследовательской деятельности. Данному положению способствовал существующий до 30-х гг. XX в. механический набор абитуриентов в университеты на основе фиксации усвоения ими арифметических операций, без учёта специфики реализации университетского образования. Возврат к приёму по объективным, дающим сопоставимые результаты вступительным экзаменам содействовал возрождению авторитета университетского образования в довоенные годы. Существенная роль в данном процессе принадлежит возобновлению деятельности в российских университетах анализируемого периода гуманитарных факультетов и кафедр.

Результаты функционирования российских университетов в годы войны свидетельствуют, что университетская система выдержала трудные испытания, а коллективы университетов внесли достойный вклад в достижение победы.

Несмотря на эвакуацию, большие материальные и человеческие потери, университеты на новых местах налаживали работу. Менялись учебные планы и вводились новые дисциплины, связанные с военными потребностями. Преподаватели университетов были задействованы для проведения лекторской работы среди населения. Университеты в эвакуации сотрудничали с местными вузами, активно участвовали в общественной жизни, продолжали выполнять правительственные заказы для фронта и т. д.

Преподаватели и студенты проявили высокую степень ответственности за судьбы Родины, стремление всеми силами служить делу победы над врагом. Процесс функционирования российских университетов в условиях реэвакуации осуществлялся интенсивными темпами.

2.3 Послевоенный период функционирования системы высшего образования в России

За годы войны в советской России, как указывалось выше, почти вдвое снизился выпуск специалистов; большое количество их погибло на фронте, в оккупации, плену; многие эмигрировали. Данные обстоятельства вынудили советское правительство в послевоенные годы форсировать приём студентов и выпуск специалистов.

Приём студентов в 1958 г. был увеличен в 1,7 раза по сравнению с довоенным 1940 г. и составил, соответственно, 450 тыс. вместо 263 тыс. человек. Выпуск специалистов за этот же период увеличился от 126 тыс. до 291 тыс. человек в год, т. е. в 2,3 раза [123, с. 836—837].

Однако эффективность функционирования вузов в послевоенный период признаётся исследователями неэффективной. Согласно анализу статистических данных за послевоенное десятилетие (1945—55), одна треть поступивших в учреждения высшей школы не закончила её в пятилетний период: количество окончивших вузы в данный период по отношению к принятым студентам составило в среднем 69 % [115, с. 22—23].

Причины данных обстоятельств — в перегрузке учебных планов советских вузов политическими дисциплинами, в объективных трудностях для студентов популярного в те времена обучения «без отрыва от производства», в непродуктивной организации производственной практики будущих специалистов.

Включённый в образовательную программу любой специальности цикл партийно-политических дисциплин, в силу своей ненаучности и необъективности, не мог претендовать на статус общеобразовательных. Вместо науки в них преобладала коммунистическая пропаганда. По временным рамкам данному циклу отводилась третья часть учебных часов образовательной программы по подготовке специалиста. Кроме того, от образованной и развитой советской молодёжи требовалось не просто доскональное

знание марксизма-ленинизма, а обязательное декларирование и реализация его как собственной идеологии. Заучивание постоянно изменяющегося, в зависимости от идеологических курсов коммунистической партии, содержания общественных дисциплин отнимало у студентов много времени, что сокращало и снижало уровень подготовки по специальным дисциплинам. Данные обстоятельства вызывали негативное отношение обучающейся в высшей школе советской молодёжи к общественным наукам, провоцировали широкое распространение оппозиционных настроений среди учащихся.

Производственная практика в программе подготовки специалистов в советской высшей школе занимала много времени. Предполагалось её прохождение студентами на передовых промышленных и сельскохозяйственных предприятиях, в хорошо оснащённых школах и дошкольных учреждениях. В действительности всё обстояло иначе: студентам не доверяли современное оборудование и технику, реализацию технологических процессов — производственная практика сводилась к наблюдению за работой квалифицированных работников предприятий и учреждений. Студентов в период практики использовали для выполнения неквалифицированных видов работ (уборка производственных помещений, сбор урожая и т. п.).

Считаем необходимым отметить сложившуюся в послевоенные годы негативную ситуацию в системе заочного и вечернего обучения в высшей школе. Только половина студентов в рамках данной системы укладывалась в отведённые программой сроки. Сроки обучения удлинялись вдвое, или студенты отчислялись по неуспеваемости (51 %). [123, с. 835—838]. Это объясняется трудностями совмещения работы и учёбы (недостаток времени), тяжёлым материальным положением (отсутствие стипендии), неблагоприятными условиями быта (неблагоприятные жилищные условия, семейная жизнь в условиях бедности и нужды). Данные обстоятельства нередко приводили

к ущербу здоровья студентов системы заочного и вечернего обучения, что является негативным фактом в плане подготовки будущего специалиста.

Однако такая система обучения в анализируемый период была выгодна государству и, соответственно, стремительно развивалась. За послевоенные годы численность студентов в системе заочного и вечернего обучения возросла в 5,2 раза: со 191 тыс. (1945/46 учебный год) до 999 тыс. студентов (1958/59 учебный год). [101, с. 202]. Визуализируется факт более интенсивного роста студентов заочного и вечернего обучения по сравнению с дневной формой обучения.

В 1958/59 учебном году в 766 советских вузах училось 2 179 тыс. студентов. В каждом вузе СССР в 1958 г. училось в среднем 2 758 студентов, что более чем в два раза превышало данный показатель по царской России (1 213 человек) и почти в три раза — данный показатель по советским вузам в довоенный период (от 900 до 1 000 человек). Такой рост студенческого контингента в анализируемый период объясняется главным образом тем, что при советских вузах в большом количестве были организованы вечерние и заочные отделения. На них в 1958 г. обучалось около миллиона студентов, т. е. почти половина от общей численности [123, с. 830]. Данное обстоятельство объясняет факт увеличения численности студенческого контингента в советской России за 36 лет в 10 раз: от 216,7 тыс. в 1922/23 учебном году [101, с. 204] до 2 179 тыс. в 1958/59 учебном году [123, с. 830]. Согласно реформе высшего образования (1958), большинство студентов переводится на вечернее и заочное обучение, вводится обязательное требование по наличию двухгодичного производственного стажа после окончания средней школы для поступления в вуз. Выявленная ситуация свидетельствует о сложившейся в советские годы тенденции развития высшей школы по количественным показателям в ущерб качеству подготовки выпускаемых специалистов.

Политика советского государства в данном направлении функционирования высшей школы вполне объяснима: существенная экономия денежных средств, восполнение недостатка рабочих рук на неквалифицированной работе производственных предприятий, снижение сопротивления оппозиционных слоёв студенчества.

Существенное влияние на качественный показатель функционирования российской высшей школы в послевоенный период оказала дискриминация по политическим мотивам не состоящей в рядах партии части профессорско-преподавательского состава. За восемь лет (1947—1955) под разными предлогами (зачастую достаточно негуманными, заканчивающимися ссылкой и лагерями) из вузов страны было удалено 96 тыс. беспартийных педагогов. Были приняты меры по повышению темпов подготовки аспирантов: численность последних возросла к 1955 г. в два раза относительно 1950 г. и в четыре — относительно довоенного 1940 г. Ежегодно в СССР в анализируемый период выпускалось около 6 тыс. аспирантов [123, с. 848]. Несмотря на данные меры, качественный уровень профессорско-преподавательского состава был существенно снижен: половина педагогов, пришедших вместо уволенных по идеологическим мотивам, не обучалась в аспирантуре (выходцы из партийных и правительственных кругов). Соответственно, существенно снизилось качество научной и преподавательской работы. Данная тенденция функционирования советских вузов в послевоенные годы зафиксирована в публикациях периодической печати [124—127].

Ряд государственных решений фактически лишал выпускников университета возможности заниматься научной деятельностью. В частности, в послевоенные 40-е гг. большинство выпускников университетов (около 60% физиков, математиков, химиков и около 80% историков, филологов, географов) были направлены на работу в среднюю школу. Постановлением Совета Министров СССР (1955) официально в качестве главной задачи историче-

ских, филологических, географических, биологических, химических, физико-математических факультетов университетов определяется подготовка учителей старших классов средней школы. Таким образом, университеты, дублируя педагогические вузы, утрачивали роль центров подготовки научных кадров и развития науки.

Научным работникам и преподавателям вузов постоянно приходилось приспосабливать свою научно-педагогическую деятельность под текущие задачи партии и правительства в деле социалистического строительства. Это нередко приводило к искажению истины добытых фактов в развитии научных теорий [35].

В 60—70-х гг. XX столетия, когда возрастающая роль науки в условиях научно-технической революции и прихода в Россию «оттепели» стала очевидной, университеты постепенно становятся центрами научно-исследовательской работы и подготовки научных кадров по всем научным дисциплинам, в том числе через аспирантуру и докторантуру. Осознаётся роль университетов в подготовке специалистов широкого профиля, обладающих современным научным мировоззрением и методологией, а также высокой общей культурой. Поскольку негативная роль идеологического давления всегда была понятна академическому сообществу, это позволило ему мягко и безболезненно исключить идеологическую компоненту из содержания университетских программ.

С начала 1960-х до середины 1970-х гг. XX века в СССР, и в том числе в РСФСР, наблюдался устойчивый рост количества студентов вузов. В данный период наблюдается тенденция изменения состава студенческого контингента, что особенно заметно в столичных вузах и учреждениях высшего образования крупных городов. Сословие рабочих и крестьян являлось малообеспеченным, это повлияло на снижение уровня студентов из данной среды в 1960-е гг. до 30—40% из-за реформирования условий выплаты стипендий. Численность студентов, которые были

выходцами из семей служащих и интеллигенции, повысилась, по сравнению с довоенным периодом, но незначительно. Появилось и стало самым многочисленным новое сословие студенческого контингента — выходцы из среды партийно-советских чиновников. Данная категория ответственных работников, руководителей разных рангов, партийных чиновников была господствующей в советском государстве и, соответственно, самой обеспеченной. Именно эти кадры играли активную и неблагоприятную роль в процедуре отстранения от работы беспартийных педагогов высшей школы [24].

Состояние системы высшей школы во многом базируется на общем фундаменте развития экономики в тот или иной исторический период, который предопределяет уровень материальных возможностей страны в развитии науки и образования. Периоду социально-экономической системы СССР конца 1970-х — начала 1980-х гг. свойственны глубокие противоречия, которые проявились во многих областях жизни общества, в том числе и в сфере высшей школы.

Система высшего образования вступила в период кризиса, носившего системный характер, поскольку все вузы были государственными и финансировались только из государственного бюджета.

Несмотря на то что к концу 1960-х гг. были практически исчерпаны источники экстенсивного роста, экономическое развитие СССР в 1970-е — начале 1980-х гг. было достаточно устойчивым. К примеру, Советский Союз опережал США и страны Западной Европы по таким показателям, как добыча угля, железной руды, нефти, производство тракторов, комбайнов. Относительно качественных факторов экономического роста налицо было отставание, и это положение отражалось во всех сферах общества, включая высшую школу [128].

В конце 1970-х гг. остро встала необходимость перехода СССР на интенсивный путь экономического развития: вступление в эпоху постиндустриального общества,

формирование инновационной экономики и соответствующей всем этим переменам обновлённой системы высшей школы.

Формально для этого были созданы необходимые образовательные условия: к середине 1970-х гг. был завершён переход к всеобщему среднему образованию, что обеспечивало базу для развития высшего образования. К 1975 г. 86% молодёжи, вступавшей в жизнь, имело полное среднее образование, более 96% выпускников восьмилетней школы обучались в различных учебных заведениях, дававших среднее образование. Начиная со второй половины 1970-х и в течение 1980-х гг. появилась тенденция к сокращению темпов роста численности студенческого контингента. В частности, на начало 1970/71 учебного года в 457 высших учебных заведениях получало образование 2 672 тыс. студентов; на начало 1980/81 учебного года в 494 вузах — 2 046 тыс. студентов. О сокращении темпов роста свидетельствуют следующие показатели: численность студентов вузов с 1960 по 1970 гг. возросла почти в 18 раз; с 1970 по 1980 гг. — в 1,14 раза. В дальнейшем контингент студентов стабилизировался (1981/82 учебный год), затем стал медленно сокращаться [29, с. 105—106].

Сравнивая эти процессы с общемировыми тенденциями в развитии высшей школы в рамках рассматриваемого нами периода, необходимо отметить, что примерно в это же время существенные изменения в среднегодовых темпах роста студенческих контингентов наблюдались и в других промышленно развитых странах. Они возросли в 1960-х гг. с 3—4% до 8—9%, а в ряде стран поднялись до 12—13% и удерживались на этом уровне вплоть до 1972 г. После 1972 г. началось снижение, однако темпы роста студенческих контингентов продолжали оставаться значительно выше 4% (т. е. больше первоначальных показателей). В результате к 1985 г. численность студентов высшей школы, по сравнению с 1965 г., выросла: в США — на 65%; в Великобритании — на 78%; в Японии — на 94%; во

Франции — на 24%; в ФРГ — на 58%; в СССР — на 33% , что вполне соответствовало общемировой тенденции [130].

Общее замедление темпов экономического роста, связанное с задержкой перехода страны на интенсивный путь развития, сказалось на дальнейшем развитии системы высшей школы СССР. Многие процессы функционирования высшей школы, имевшие общемировой характер, специфически проявлялись в СССР, что было обусловлено особенностями его социально-экономической и политической системы. В частности, это относится к таким аспектам функционирования советских вузов в анализируемый период:

- изменения в количественном составе студентов вузов;
- создание новых высших учебных заведений и введение новых специальностей;
- развитие послевузовского образования и системы повышения квалификации;
- проведение научных исследований;
- состояние материально-технической базы высшей школы;
- стимулирование развития заочной и вечерней форм обучения;
- расширение доступности высшего образования для различных слоёв населения посредством внеконкурсного отбора и системы льгот;
- влияние демографической ситуации и политики в области оплаты.

Структурные сдвиги в экономике, происходившие под воздействием научно-технического прогресса, вызвали существенные изменения в системах образования и в системах высшего образования не только в развитых странах, но и в странах третьего мира. Реформы систем высшего образования во многих зарубежных странах затрагивали фактически все аспекты их функционирования: организационную структуру и управление, содержание образования, организацию учебного процесса, формы и методы обучения, вузовскую науку. Высшему и послевузовскому

образованию отводились новая роль и место в обществе. Образование было отнесено к приоритетным областям в инвестиционной стратегии государства и частных корпораций, что позволило поднять его на качественно новый уровень, обеспечить серьёзные структурные преобразования в экономике, быстрое развитие новых наукоёмких отраслей промышленности, создать мощный научно-технический потенциал и значительно укрепить позиции на мировых рынках.

Возрастающее влияние научно-технического прогресса в СССР, включая РСФСР, послужило основной причиной роста контингента обучающихся в отечественной высшей школе. Стала совершенно очевидной необходимость не только перепрофилирования уже существовавших, но и создания новых высших учебных заведений для обеспечения научными и профессиональными кадрами новых направлений в науке, технике и экономике (во многих отраслях народного хозяйства наблюдалась элементарная нехватка квалифицированных специалистов), а также введения новых специальностей в высшей школе.

Увеличение приёма студентов и выпуска специалистов происходило в основном в результате целенаправленного расширения подготовки кадров для отраслей хозяйства, определявших научно-технический и социальный прогресс в тех экономических районах РСФСР, где интенсивно развивалось производство. С этой целью на территории РСФСР в рассматриваемый период было создано 12 новых вузов, почти на 200 тыс. человек увеличился общий приём студентов. На 16,8% — возрос выпуск специалистов для районов Сибири и Дальнего Востока. В перечень вузовских специальностей были включены 23 специальности по новым направлениям науки и техники. В их числе — «Строительство тепловых и атомных электростанций», «Производство и монтаж оборудования атомных электростанций», «Сельская архитектура», «Методы и приборы неразрушающего контроля», «Порошковая металлургия

и напылённые покрытия», «Металлургия вторичных цветных металлов», «Улавливание и утилизация пылей и газов», «Робототехнические системы», «Физические методы и приборы контроля качества», «Химическое сопротивление материалов и защита от коррозии», «Репрография», специальности в области строительства и транспорта, новых технологий, охраны окружающей среды, микрографии, автоматизации проектирования и др. [131, с. 11]. Представленные выше факты свидетельствуют о тенденции положительной динамики развития высшей школы.

Общие направления в развитии высшей школы сказались на становлении послевузовского образования (аспирантуры и докторантуры). Новый уровень развития производства настоятельно требовал подготовки высококвалифицированных специалистов для всех отраслей хозяйства. Успешное решение этой задачи было тесно связано с необходимостью повысить качество преподавания и научных исследований в высших учебных заведениях, условием чего, в свою очередь, выступало улучшение научно-педагогического кадрового состава. Реализации данных условий в немалой степени способствовала деятельность аспирантуры, которая являлась основной формой подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических кадров страны.

Подготовку аспирантов осуществляли научно-исследовательские институты и высшие учебные заведения (на них приходилась основная масса аспирантов). В этом направлении были достигнуты определённые успехи. За четыре года десятой пятилетки в вузах РСФСР численность лиц с учёными степенями и званиями, например, на кафедрах математики возросла на 5,7% и составляла в начале 1980-х гг. 38,6% от общего состава преподавателей; на кафедрах физики этот показатель увеличился на 6,4% и был равен 54,2% [132].

Подготовка аспирантов осуществлялась в 140 вузах Министерства высшего и среднего специального образования

РСФСР (данные на 1 января 1980 г.), их численность составила 16 149 человек. Наблюдалась тенденция постоянного перевыполнения плана приёма в аспирантуру, которая объяснялась потребностью в высококвалифицированных кадрах вузов Сибири, Севера, Дальнего Востока, Нечерноземья, а также вновь созданных вузов, и дополнительной потребностью министерств в подготовке научных кадров [35].

До середины 1970-х гг. в аспирантуре превалировала форма обучения с отрывом от производства. Впоследствии достаточно распространённой становится форма обучения в аспирантуре без отрыва от производства. Данная форма последиplomного обучения пользовалась особой популярностью у более молодого возрастного контингента. К 1985 г. численность контингента по обеим формам обучения практически сравнялась, что можно рассматривать как положительную тенденцию омоложения научных и научно-педагогических кадров.

В середине 1970—начале 1980-х гг. работа аспирантуры, оцениваемая государством в целом как успешная, была подвергнута критике за наличие некоторых негативных моментов. Согласно документам того времени, при подготовке кадров через аспирантуру в некоторых вузах РСФСР имелся ряд серьёзных упущений в процессе отбора поступающих лиц, в организации их труда, в отсутствии должной ответственности со стороны научных руководителей за качественную подготовку аспирантов, в ненадлежащем контроле со стороны ректората и заведующих кафедрами некоторых вузов [132].

Все эти и другие недостатки обуславливали низкую результативность работы аспирантуры в ряде вузов. Так, из 441 аспиранта, выпущенного из Ленинградского университета за 4 года, только 49 человек (11%) окончили обучение с защитой диссертации в срок. В Новосибирском университете, при выпуске 139 человек, своевременно защитили диссертации только 10 человек (7,2%). Аналогичные показатели имели Уральский, Воронежский и Ростовский университеты.

Всего в РСФСР за годы десятой пятилетки в аспирантуре обучалось 82,9 тыс. человек, из них только 11,6 тыс. (14%) закончили её с защитой диссертации. За период одиннадцатой пятилетки эти показатели составили соответственно 84,6 тыс. и 16,8 тыс. человек (20%). Процент аспирантов, окончивших обучение с защитой диссертации, в конце 1970-х — начале 1980-х гг. был ниже среднего показателя подготовки специалистов по высшей школе РФ (25%) [133].

В исследуемый период активно велась подготовка научных кадров наивысшей квалификации — докторов наук. Она осуществлялась, как правило, без отрыва соискателя от основной работы, с предоставлением различных льгот: творческие отпуска на срок до шести месяцев, прикомандирование к ведущим научным коллективам, научные командировки. Кроме того, преподаватели вузов для завершения работы над докторскими диссертациями могли быть полностью освобождены на срок до двух лет от преподавательской деятельности и переведены на должности младших и старших научных сотрудников.

Характерной особенностью в деятельности высшей школы в рассматриваемый период явилось развитие на её базе системы послевузовского образования, включая систему переподготовки и повышения квалификации специалистов и преподавателей вузов, а также совершенствование научных исследований в вузах. Результатом выполнения положений таких документов, как: «О порядке и условиях повышения квалификации преподавателей вузов» (из постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 3 сентября 1966 г. № 729) [109, с. 70], «Положение о факультетах повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений» (утверждено приказом министра высшего и среднего специального образования СССР от 4 июля 1967 г. № 433) [109, с. 71] была заложена ещё в 1960-е гг. основа создания прочной системы повышения квалификации. В конце 1970—начале 1980-х гг. эта тенденция была продолжена, о чём свидетельствуют следующие

документы: «О дальнейшем совершенствовании работы факультетов повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений» (инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 1 апреля 1976 г. № 11) [109 с. 72], «О дальнейшем совершенствовании системы повышения квалификации преподавателей общественных наук высших учебных заведений» (инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 10 августа 1982 г.) [134 с. 359—363].

К началу 1980-х гг. в научных исследованиях, проводимых вузами РСФСР, участвовало около 250 тыс. человек: 70 тыс. преподавателей, 70 тыс. штатных научных и инженерно-технических работников, 100 тыс. студентов и 7 тыс. аспирантов. Однако следует констатировать факт, что научный потенциал вузов использовался недостаточно. Данные выводы подтверждаются содержанием материалов XXVI съезда КПСС, в которых подчёркивается необходимость «повышения эффективности использования научного потенциала высших учебных заведений для решения народнохозяйственных задач» [135, с. 144]. В «Отчёте Минвуза РСФСР о работе учебных заведений по науке» также указано на недостаточную эффективность использования научного потенциала вузов РСФСР. В этом документе констатируется исключительно слабое привлечение Хозрасчетного научного объединения Минвуза РСФСР к решению научно-технических проблем республики. Общий объём хоздоговорных работ с 24 отраслевыми министерствами и ведомствами РСФСР в 1979 г. немногим превысил 3 млн р., составив лишь 0,6% объёма хоздоговорных работ Минвуза РСФСР. Внедрение большинства законченных научных исследований предусматривалось на предприятиях-заказчиках. Однако положение с их внедрением оставалось неблагоприятным, о чём свидетельствуют следующие данные: из намеченных в отчётном году к внедрению 6 888 тем было доведено до конечной стадии

исследования только 660. Из числа подлежащих внедрению не было внедрено 216 тем [136, с. 141].

Постановление Совета Министров РСФСР от 5 июня 1978 г. «О повышении эффективности научно-исследовательской работы в высших учебных заведениях», являясь следствием указанных выше фактов, было направлено на активизацию научно-исследовательской работы (НИР) в вузах. Определённые результаты действительно были достигнуты уже в 1979 г.: подтверждённый экономический эффект от внедрения почти 8 тыс. завершённых научно-исследовательских разработок превысил 1 млрд р., было получено 6,5 тыс. авторских свидетельств, 120 патентов. Однако в финансовом отношении научные и научно-технические мероприятия, указанные в постановлении, были слабо обеспечены: НИР высшей школы, выполненные для предприятий и организаций республики, не превышали 2% общего их объёма (полмиллиарда рублей), а республиканские министерства не давали достаточно средств для финансирования хоздоговорных НИР. Госплан РСФСР, в свою очередь, не смог определить порядок финансирования и ресурсного обеспечения научно-технических проблем межотраслевого и регионального характера в интересах участия в строительстве вузовских объектов и приобретении учебного и научного оборудования [137, с. 17].

Согласно положениям постановления «О повышении эффективности научно-исследовательской работы в высших учебных заведениях» (апрель 1978 г.), вузы имели, хотя и ограниченные, возможности организации деятельности на хозрасчётной основе [136]. В частности, ректорам вузов разрешалось использовать до 1,5% средств от сумм превышения доходов над расходами по хозяйственно-договорным работам на покрытие затрат по изданию научной и учебной литературы.

В анализируемый период существенно улучшилась материально-техническая база учебных заведений высшей школы. Всего за десятую пятилетку в Советском Союзе было введено в действие 3 388 тыс. кв. м площади вузов-

ских учебно-лабораторных зданий, что позволило улучшить условия работы и увеличить к 1980 г. площадь учебных помещений (в расчёте на одного студента дневного обучения) до 8,7 кв. м против 8,2 кв. м в 1975 г. В 1976—1980 гг. было построено 3 660 тыс. кв. м жилой площади общежитий для студентов [138, с. 13—19].

В новых общежитиях были предусмотрены специальные помещения для читальных и чертежных залов, библиотек, комнаты для самостоятельной работы учащихся. По данным на 1 октября 1979 г., число мест в предприятиях общественного питания при вузах РСФСР возросло на 48,5 тыс. и составило 106,9 тыс. В тот же период в 76 российских высших учебных заведениях были открыты и стали функционировать студенческие санатории-профилактории на 6 995 мест [130].

Все эти меры по развитию материально-технической базы высшей школы были значительными, но документально зафиксированы имевшиеся недостатки и упущения в данном направлении. Согласно источникам, на конец 1970-х гг. посторонние жильцы в студенческих общежитиях занимали 110 тыс. кв. м жилой площади; полное освобождение общежитий от посторонних лиц позволило бы дополнительно разместить в них около 20 тыс. студентов. Главснаб Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР удовлетворял заявки вузов по многим позициям мягкого инвентаря и оборудования общежитий только на 40—50% [132].

Считаем необходимым отметить, что вопреки объективным потребностям финансирование системы высшего образования фактически перестало быть столь же приоритетным, как в предыдущие годы. Средства, выделявшиеся высшей школе, в абсолютных цифрах росли, но в действительности в конце 1970-х — начале 1980-х гг. финансирование стало осуществляться по «остаточному принципу»: на высшую школу, как и на иные социальные нужды, выделялись средства из того, что оставалось от финансирования

тяжёлой индустрии и обороны. Причина возникших в социально-экономическом развитии СССР трудностей состояла в том, что «традиционный для нашей страны метод решения проблем путём концентрации усилий на самом важном участке народного хозяйства перестал срабатывать, во-первых, из-за происходящего под влиянием НТР естественного ограничения сфер государственного вмешательства в экономику и, во-вторых, из-за не востребовавшихся адаптационных возможностей советского общества вследствие мобилизации ресурсов страны в ложном направлении» [139, с. 54].

По-видимому, этим объясняется тот факт, что рост бюджетных ассигнований на высшие учебные заведения РСФСР за рассматриваемый период был не столь значительным: они увеличились с 1 219 тыс. р. в 1975 г. до 1 596 тыс. р. в 1985 г. За десять лет расходы на вузы Российской Федерации выросли лишь чуть более чем на 300 тыс. р. [132]. Это составило рост, по сравнению с таким же показателем 1970—1975 гг., на 55 тыс. р. [140].

Констатировать недостаток средств на финансирование высшей школы в стране в «эпоху развитого социализма», совпавшую с мировым нефтяным кризисом, в результате которого цены на нефть резко возросли и Советский Союз стал получать колоссальную прибыль от продажи нефти, парадоксально. Эти денежные средства были сосредоточены в руках государства (а не отдельных корпораций, групп общества или индивидуальных граждан), и именно оно решало, куда их направить. Степень обеспеченности вузов основными фондами на данный временной период в большинстве случаев не соответствовала нормам. Были выделены ассигнования на приобретение оборудования и инвентаря меньше на 0,3 млн р., по сравнению с 1980 г., и на капитальный ремонт — меньше на 2,0 млн р. [136].

Подходом с позиций «остаточного принципа» можно объяснить невосприимчивость высших органов власти к новому уровню потребностей высшей школы. Одной из

причин этого была несогласованность между различными министерствами и ведомствами РСФСР.

Серьёзной проблемой стало невыполнение плановых заданий и нормативов материально-технической обеспеченности вузов. При установленных показателях продолжительности строительства объектов высшей школы в среднем 3,5 года, фактическая продолжительность порой занимала времени гораздо больше. В 1979—1980 гг. не был обеспечен ввод 6 из 20 вузовских столовых, названных поимённо в совместном приказе Минторга и Минвуза РСФСР от 28.06.78 № 236/291 «О мерах по улучшению организации общественного питания студентов вузов и учащихся средних специальных учебных заведений в десятой пятилетке». Обеспеченность местами в вузовских предприятиях общественного питания в начале 1980-х гг. составляла лишь 70,5 % к нормативу, в некоторых же вузах (Свердловский институт народного хозяйства, Куйбышевский инженерно-строительный институт и др.) она была в два-три раза (а в Алтайском университете — в восемь раз) ниже норматива [132].

Данные обстоятельства привели к тому, что в период конца 1970-х — начала 1980-х гг. доля вложений в высшую школу стала сокращаться не только относительно показателей развитых стран, но и относительно предыдущих показателей самого СССР. Превалирование «остаточного принципа» в финансировании сдерживало тенденции, связанные с новым этапом научно-технического прогресса, который обуславливал возрастание роли и места системы высшей школы в экономической системе общества. Императивы научно-технической революции, необходимость повсеместного внедрения в производство наукоёмких технологий и повышение удельного веса интеллектуального труда настойчиво требовали изменений в подходах к руководству развитием высшей школы со стороны государственных и партийных органов.

Считаем целесообразным указать на документы Минвуза, оказавшие благоприятное воздействие на развитие

высшей школы: «О дальнейшем совершенствовании работы факультетов повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений» (инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 1 апреля 1976 г., № 11), «Об улучшении организации труда профессорско-преподавательского состава вузов» (приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 1 августа 1977 г., №805) и др. Принятием данных директив на законодательном уровне выявляется тенденция жизнедеятельности вузов, которая свидетельствует о повышении роли сервисной функции учреждений высшего образования.

Информатизация и компьютеризация высшей школы в конце 1970-х гг. становятся важными задачами, предполагающими необходимость изменений в структуре и содержании высшего образования, методах преподавания и организации учебного процесса. Создание и внедрение системы учебно-методической документации, ориентированной на широкое использование в учебной работе технических средств обучения, в первую очередь ЭВМ, стало необходимостью. Документально подтверждено понимание этого факта принятием в 1972 г. решения «Об организации в высших учебных заведениях вычислительных залов для студентов» (из приказа министра высшего и среднего специального образования СССР от 6 мая 1972 г. №356) [109]. За период 1976—1980 гг. высшие учебные заведения Минвуза СССР получили 332 электронно-вычислительные машины общего назначения, суммарной мощностью 41,24 млн операций в секунду, и 177 мини-ЭВМ [138, с. 13—19].

Применительно к масштабам СССР данного количества вычислительной техники было недостаточно. ЭВМ не получили широкого применения в процессе обучения и использовались в единичных случаях, по причине отсутствия достаточной обеспеченности ими вузов. Документально зафиксированы факты использования технических средств

и ЭВМ в работе отдельных приёмных комиссий в 1979 г. К концу 1987 г. СССР располагал примерно лишь ста тысячами персональных ЭВМ, тогда как в США персональный компьютер имелся в каждой второй семье, а их ежегодный выпуск составлял 5-6 млн единиц [141, с. 118].

Считаем необходимым констатировать, что Министерством образования РСФСР был накоплен обширный опыт применения разнообразных средств обучения и контроля — от простейших приспособлений и устройств до комплексов и автоматизированных обучающих систем, которые, к сожалению, широкого применения не получили.

Данные факты подтверждают, что проводимые в тот период изменения в высшей школе носили опытно-экспериментальный характер и не имели широкого внедрения в массы. Отечественная высшая школа, справедливо считавшаяся одной из лучших в мире в 1950—1960-е гг., уже в 1970-е гг. постепенно стала терять лидерство по многим позициям.

Считаем, что такой закономерности способствовали соответствующие данному периоду следующие тенденции:

- расширение доступности к высшему образованию через заочное и вечернее обучение, в рамках которого требования к качеству образовательного процесса снижались;
- превалирование социальных приоритетов над чисто образовательными;
- увеличение внеконкурсного приёма за счёт постоянно расширявшегося контингента, имеющего более низкий уровень подготовки по сравнению с обычными выпускниками школ.

Если проследить эволюцию правил приёма в вузы до середины 1980-х гг., то визуализируется факт постоянного расширения круга лиц, принимавшихся в обход результатов общих конкурсных экзаменов по трём направлениям: приём без экзаменов, приём вне конкурса и льготы при конкурсе. К школьным медалистам (очень редкая тогда категория) были приравнены выпускники ПТУ и технику-

мов, имеющие диплом с отличием (категория гораздо более распространенная, так как получить диплом с отличием в учебных заведениях этого типа было намного легче). К лицам, принимаемым в вузы вовсе без экзаменов (при поступлении на дефицитные специальности), ещё до 1983 г. были причислены медалисты и окончившие с отличием ПТУ и техникумы.

Вне конкурса зачислялись:

- с 1982 г. — демобилизованные военнослужащие по направлениям воинских частей (отличники боевой и политической подготовки);

- с 1983 г. — авторы изобретений; окончившие ПТУ с отличием на родственные специальности без отрыва от производства; выпускники педучилищ — на педагогические специальности по рекомендации отделов народного образования; работники сельского хозяйства по рекомендации колхозов;

- с 1984 г. — «стажники», поступавшие по направлениям на родственные специальности; окончившие ПТУ с отличием, проработавшие установленный срок (2 года) и поступающие при этом на родственные специальности (в том числе и на дневные отделения);

- с 1985 г. — демобилизованные военнослужащие с установленными льготами (во все вузы); все демобилизованные военнослужащие с направлениями воинских частей, поступавшие 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); сироты (выпускники детдомов и интернатов) при сроке обучения не менее 2-х лет.

При прохождении по конкурсу прослеживается тенденция расширения льгот:

- в 1983 г. учащиеся, окончившие ПТУ с отличием и включённые в 10% выпуска, получили право участвовать в конкурсе вместе со «стажниками»;

- согласно правилам приёма от 23 января 1984 г., к «стажникам», помимо «10-процентников», были приравнены дети колхозников и работников сельского хозяйства, направленные в вузы педагогические, медицинские, на специальности клубных работников, физкультуры и спорта, и отличники ПТУ без стажа в два года;

- в 1984 г. были расширены льготы демобилизованным военнослужащим;

- с 1985 г. были введены документы на льготы «афганцам» и инвалидам (в инструктивном письме от 15 апреля 1985 г. ставились в пример некоторые вузы, где военнослужащие составили более трети приёма, и порицались те, где они составили менее 5%; их стали принимать на подготовительные отделения с сокращённым сроком и т. д.);

- с 1986 г. конкурс на вечерние и заочные отделения проводился сначала среди демобилизованных военнослужащих, лиц со стажем работы не менее одного года и выпускников ПТУ по данной специальности, и лишь потом на оставшиеся места зачислялись по конкурсу остальные;

- согласно решению от 18 мая 1983 г., лица, не прошедшие до этого по конкурсу в так называемые «июльские» (самые престижные) столичные вузы, допускались к участию в приёмных экзаменах и конкурсе в другие институты;

- вузам, не выполнившим план приёма, было разрешено принимать лиц, не прошедших в другие вузы (из сдававших одновременно одни и те же экзамены) [140].

Определённую функцию в жизни высшей школы выполняли подготовительные отделения. Правила приёма на

эти отделения были изложены в инструктивном письме Министерства высшего и среднего специального образования СССР №42 от 23 июля 1975 г. В дальнейшем каждый год около 20% мест на первых курсах вузов занимали выпускники подготовительных отделений.

Демографическая ситуация, складывавшаяся в 1970-е и последующие годы (во многом сказывались потери в Великой Отечественной войне) вносила дополнительные трудности в развитие высшей школы. К середине 1970-х гг. численность выпускников школ стала быстро сокращаться. Соответственно изменились и конкурсы в вузы (до середины 1970-х гг. они были достаточно высокими: в 1974 г. на каждые 100 мест плана приёма было подано 251 заявление, в 1975 г. — 253, в 1976 г. — 254) [140]. В 1985 г. конкурсы по всем группам вузов Советского Союза в среднем были почти в 1,5 раза меньше, чем в 1975 г., и почти в два раза меньше, чем в 1966 г. Снижение конкурсов в высшие учебные заведения, по нашему мнению, явилось одной из причин значительного ухудшения качественного состава студентов.

Сложная демографическая ситуация 1981—1985 гг. привела к следующим негативным последствиям:

- 1) заметное сокращение роста приёма в вузы на дневное отделение (в известной степени — на заочное и вечернее) за счёт сокращения прироста трудоспособного населения;
- 2) уменьшение численности выпускников 10-х классов, (при том, что в стране — всеобщее среднее образование);
- 3) уменьшению количества выпускников 10-х классов за счёт роста ПТУ.

Размеры подготовки рабочих и специалистов с высшим образованием зависят от соотношения в распределении трудовых ресурсов молодёжи: значительное увеличение подготовки специалистов приводит к нехватке квалифицированных рабочих. В 80-е гг. XX в. была очевидной диспропорция между реальной потребностью в специалистах и реальной потребностью в рабочих, но стимулирование

роста приёма в вузы продолжалось. Данный процесс, сопровождавшийся, как было показано ранее, снижением темпов прироста студентов, соответственно выпуска, может быть оценён по-разному.

С одной позиции, его можно расценивать как проявление консервации экстенсивного пути развития системы подготовки специалистов в высшей школе, который выражался в создании дополнительных высших учебных заведений, их филиалов и возрастании численности специалистов. В таком случае данную практику нужно оценить как негативную, поскольку возникли трудности с комплектованием ряда учебных заведений (падение конкурса), ухудшилось качество набора.

Рост приёма соответствовал росту выпуска специалистов: в 1970 г. в высших учебных заведениях РСФСР выпуск составлял 360 тыс., в 1980 г. — 460 тыс., а в 1985 г. — 477 тыс. человек [142, с. 380]. Опережающий рост численности специалистов с высшим образованием в образовательной структуре работающего населения РСФСР явился результатом вышеуказанных процессов. Соответственно возросли как общий объём дипломированных специалистов, так и их доля в составе занятого населения. Данный факт можно оценить как негативный, по причине нарушения востребованного в те времена соотношения специалистов и рабочих.

С другой позиции, можно рассудить, что рост численности студентов и выпуска специалистов был позитивным явлением и отражал как раз интенсивный тип деятельности высшей школы, которая готовила высококвалифицированные кадры с опережением, под более передовую экономику с другой структурой кадрового состава.

Истинность данной позиции подтверждается фактами наличия сложностей со структурой кадров не только в СССР. С 1970-х гг. во многих развитых странах мира (в частности, в США и Европе) появилась проблема занятости специалистов с высшим образованием: безработица из-за нехватки рабочих мест, адекватных

уровню образования. Атмосфера жёсткой конкуренции, характерная для промышленно развитых стран мира с рыночной экономикой, содействовала оперативному приспособлению процесса подготовки специалистов к потребностям экономики посредством регулирования темпов и пропорций подготовки специалистов, адекватных запросам рынка труда. В отечественной практике, к сожалению, отсутствовали как гибкость самой экономической системы, так и механизмы приспособления деятельности высшей школы под её потребности.

В 1970—1980-е гг. в Советском Союзе, включая РСФСР, сложилось неблагоприятное положение с использованием инженерно-технических кадров. С 1970 по 1987 гг. доля кадров, получивших инженерное образование, увеличилась в общей численности специалистов с высшим образованием с 36 до 42%. Эффективность труда специалистов в промышленности, где инженерно-технические кадры составляют основу, напротив, снизилась на 30—35%. При увеличении численности специалистов в промышленности более чем в 2 раза национальный доход за тот же период возрос в 1,8 раза [143, с. 17].

Приведённые выше факты отрицательно характеризуют качество и уровень подготовки инженерных кадров и свидетельствуют о неэффективности использования специалистов с высшим образованием в СССР. Насыщенность различных отраслей промышленности кадрами с вузовскими дипломами зачастую не оказывала особого влияния на производительность труда, технологическое состояние производства и качество выпускаемой продукции.

К девальвации вузовских дипломов вело также отставание роста заработной платы специалистов с высшим образованием от роста зарплаты рабочих. В частности, в 1970 г. разница зарплат инженеров и рабочих промышленности в абсолютной величине составляла в среднем 47,4 р., в 1985 г. — лишь 21,5 р. Вне всякого сомнения, такое положение отрицательно сказывалось на каче-

стве и производительности труда специалистов, а в итоге — и на темпах технического прогресса.

Серьёзность данного положения, при котором образовательная система работает более эффективно, чем социально-экономическая и производственная сферы, констатирована министром высшего образования СССР В. П. Елютиным. Он был вынужден признать, что «темпы роста производительности труда стали замедляться по сравнению с темпами повышения квалификации» [143, с. 24]. Вышеуказанные факты привели к снижению престижа инженерной профессии, к падению интереса к высшему образованию в целом.

Как следствие данного положения, доля выпускников школ, ориентированных на получение высшего образования, в 1970-х гг., по сравнению с 1960-ми гг., сократилась с 80—90% до 46%, а к началу 1980-х гг. данная установка в ориентации школьной молодёжи стала доминирующей. На протяжении рассматриваемого периода прослеживается тенденция повышения удельного веса специалистов, работавших в промышленности на рабочих должностях (10,2% от их общего числа). Специалисты использовались зачастую не по назначению: в конце 1970-х гг. лишь 34% всех должностей, считавшихся по штатному расписанию инженерными, занимали специалисты с высшим образованием, в то время как 43% — техники и 23% — практики без специального образования [143, с. 29].

Снижение престижа кадров с высшим образованием выразилось в следующих тенденциях: в исследуемый период 5,5% инженеров работало в качестве рабочих; 8,3% инженеров было занято на должностях, не требующих инженерного образования; в 1987 г. не приступили к работе по своей специальности 100 тыс. выпускников высших учебных заведений и техникумов, а в течение первого года работы 5% специалистов с высшим образованием уволились. Неудовлетворительно использовался образовательный потенциал специалистов, получивших дипломы о высшем заочном образовании [143, с. 32].

Данные факты свидетельствуют о низкой эффективности работы системы планового распределения выпускников вузов. С одной стороны, распределение специалистов с высшим образованием обеспечивало высокую социальную значимость полученного образования (выпускники получали возможность работать по специальности после окончания вуза). Однако, с другой стороны, дело усугублялось тем, что система распределения была чрезвычайно централизованной и жёсткой, она во многом носила принудительный характер, следствием чего в ряде случаев являлось неприбытие молодых специалистов на место их будущей работы. В начале 1980-х гг. 10% выпускников вузов СССР не прибывали к месту работы, определённому распределением, а из прибывших в течение 6 месяцев выбывало еще 5% молодых специалистов. Данное положение констатирует факт нецелесообразной и малоэффективной деятельности руководящих органов системы распределения высококвалифицированных кадров по отраслям хозяйства.

На долю вечерников и заочников в анализируемый период приходилось почти 40% выпуска инженеров, что, по нашему мнению, обуславливало качество их профессиональной подготовки в СССР. Для сравнения: в США заочное образование практически не применялось.

Советскую высшую школу 1970—80 гг. характеризуют определённые показатели, которые демонстрируют наличие тенденций к положительной динамике в функционировании образовательных учреждений данного типа. Численность докторов наук в вузах РСФСР с 1970 по 1985 гг. возросла почти в два раза: с 7,7 тыс. (1970) до 13,6 тыс. (1985). За тот же период в два раза возросла численность кандидатов наук: с 69,4 тыс. до 133,5 тыс. соответственно. Число высших учебных заведений увеличилось с 483 в 1975 г. до 502 в 1985 г. В этот же период наблюдался, хотя и небольшой, рост количества студентов. Их численность в вузах РСФСР увеличилась с 2 856,9 тыс. человек в 1975 г.

до 2 966,1 тыс. человек в 1985 г. [144]. Как было представлено выше, происходило укрепление и развитие материально-технической базы высшей школы. В анализируемый период развития высшего образования наблюдается тенденция несоответствия реального положения дел в конкретных вузах статистическим данным, которые приводятся на политических форумах и в отчётах соответствующих ведомств и министерств. Учреждения высшего образования, подчиняясь идейно-политическим требованиям, выдают желаемое за действительное. Они функционируют на грани возможностей имеющихся ресурсов: научных, кадровых, материально-технических и др.

Совершенствованию системы функционирования высшей школы было подчинено постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов» (1979), в котором указывалось, что по масштабам подготовки специалистов высшая школа в основном удовлетворяет потребности страны. В постановлении был назван ряд существенных недостатков в развитии высшей школы советского периода: часть выпускников не обладала глубокими знаниями по общенаучным дисциплинам и имела слабую профессиональную подготовку; в учебном процессе не всегда находили отражение новейшие достижения науки и техники.

Противоречия социально-экономической и политической жизни того периода оказали существенное влияние на российскую систему высшего образования. Достаточно большой объём выпуска специалистов с высшим образованием не обеспечивался должным качественным уровнем их подготовки и не соответствовал новым тенденциям научно-технических преобразований социума. Однако государством, вместо реформирования экономической системы и системы высшего образования соответственно, планировалось совершенствование системы подготовки кадров. Это подтверждается принятием решения на

XXVI съезде КПСС: «совершенствовать подготовку и повышение квалификации кадров на производстве», «осуществить меры по повышению качества подготовки специалистов и улучшению их использования в народном хозяйстве». XXVI съезд КПСС особо выделил такие проблемы высшего образования, как недостаточное качество преподавания в высшей школе и недостаточную связь вузовской науки с производством [135, с. 178—182]. Данный факт свидетельствует о том, что понимание партийно-государственным руководством сложившейся ситуации имело место, но, к сожалению, всё ограничивалось в основном абстрактными высказываниями и резолюциями без разработки кардинальных мер по улучшению положения. Объяснялось это излишней идеологизацией и политизацией реализуемых высшей школой образовательных процессов.

Доказательством этого могут служить выдержки из выступления на упомянутом съезде Генерального секретаря ЦК партии, Председателя Президиума Верховного Совета СССР Л. И. Брежнева. Отмечая успехи советской системы высшего образования, он вместе с тем указал, что многое можно и нужно улучшать: «Я имею в виду прежде всего качество преподавания, укрепление связи с производством. Более полно надо использовать научный потенциал вузов, в которых сосредоточена почти половина всех наших докторов и кандидатов наук. Вместе с развитием народного хозяйства меняется и спрос на кадры той или иной специальности. А значит, и система планирования подготовки кадров в вузах должна чутко реагировать на эти изменения» [135, с. 60].

Реакции на данное высказывание, к сожалению, не последовало, эффективные меры по модернизации высшей школы, предполагающие впоследствии реформирование социально-экономической системы, включая систему высшего и послевузовского образования приняты не были. Страна продолжала движение по экстенсивному пути развития. Передовые страны Западной Европы и США на ос-

нове достижений научно-технической революции перешли на интенсивный путь развития, который был связан прежде всего с эффективным использованием уже созданных производственных мощностей и полноценным использованием «человеческого капитала».

В советский период российская высшая школа функционировала в условиях, когда государство проникало во все сферы жизнедеятельности общества, диктуя требования единой политической идеологии, в том числе и в области науки, культуры, образования. Государство не только определяло набор дисциплин в учебных планах вузов, но и строго контролировало содержание курсов, учебных пособий, форм обучения, состав преподавателей и степень их «политической благонадёжности». В сфере государственных полномочий было регулирование социально-классового состава студенчества, ограничение возможности поступления в университет представителей некоторых социальных групп и национальностей.

Данные обстоятельства, неблагоприятные для развития высшей школы, не способствовали развитию университетского образования в той совокупности черт, которые характерны для университета классического. Образовательные учреждения российской высшей школы анализируемого периода функционировали, не используя в полной мере возможности мощного интеллектуального потенциала преподавательского корпуса.

Развитие российского высшего образования в 50—60-е гг. XX столетия характеризуется рядом особенностей. Лишение вузов автономности и свобод отрицательно сказывалось на состоянии науки. Цели и ценности науки как социального института под давлением идеологии деформируются. В наибольшей степени это отразилось на общественных науках. Исследования в данный период велись в основном в областях, далёких от актуальных проблем общественной жизни и безопасных для жизни учёного. В частности, в философии — гносеология, логика и психология; в истории — периоды далёкого прошлого и т. д. Исследовательские работы в области политики и права носили чисто апологетический характер. Учёные в своих исследованиях, касавшихся сферы естественных наук, подвергались постоянному давлению, сталкиваясь с неразрешимой проблемой согласования данных исследований с потребностями «текущего политического момента» и с пролетарским мировоззрением. По идеологическим соображениям отвергаются многие научные открытия, как «вступающие в противоречия» с марксистской идеологией. В то же время положения идеологизированной,

а потому искаженной науки активно «вводятся» в процесс преподавания, основательно дезориентируя студентов в научном отношении. Откровенно игнорируются достижения западной науки. Следствием данных обстоятельств становится возникновение тенденции в функционировании советских вузов, которая фиксирует резкое торможение развития науки.

Вместе с тем важно подчеркнуть, что всё выше сказанное не исключило больших достижений советской высшей школы, оказавшейся способной даже в трудных условиях обеспечить высококачественное образование, его фундаментальность, широту, ориентированность на перспективу. Высокий авторитет университетов, престижность высшего образования обеспечивали высокие конкурсы абитуриентов, позволявшие осуществлять хорошие наборы стремящейся к получению знаний молодёжи. Кроме того, ряд областей науки и техники и отвечавшие их потребностям факультеты и вузы даже в самые трудные времена советского периода поддерживались государством, хорошо финансировались и успешно развивались (атомная физика, оптика, техника вооружений, авиастроение и др.).

Несмотря на относительно устойчивое экономическое положение страны в конце 1970—начале 1980-х гг., задержка перехода её на интенсивный путь развития сказалась на состоянии высшей школы СССР, составной частью которой была высшая школа РСФСР. В целом большинству её показателей была присуща положительная динамика функционирования учреждений высшего образования. Предпринимавшиеся в те годы меры по количественному росту специалистов с высшим образованием, созданию новых вузов, введению новых специальностей, развитию послевузовского образования и системы повышения квалификации, организации научных исследований отвечали объективным требованиям социально-экономического и научно-технического прогресса. Темпы развития функций учреждений высшего образования сдерживались различными факторами. Одним из них выступало недостаточное финансирование, которое осуществлялось только государством и по остаточному принципу.

В анализируемый период наблюдается тенденция функционирования советских вузов, при которой темпы роста численности специалистов с высшим образованием превышали общие темпы прироста численности рабочих и служащих. Однако одновременно нами выявлена сложившаяся тенденция несоответствия подготовки инженеров и специалистов других профессий реальным потребностям экономики. Условия приёма в вузы определялись преимущественно социальными, а не чисто образовательными факторами. Последствиями данных тенденций на рубеже 1970—1980-х гг. явилось перенасыщение экономики

(в количественном и структурном отношениях) специалистами с высшим образованием. Кроме того, оплата труда дипломированных специалистов как относительно, так и абсолютно была существенно меньше заработной платы не только квалифицированных рабочих, но и так называемых разнорабочих.

В конце 1970-х—первой половине 1980-х гг. правящей партии, государству не удалось выработать целостную долговременную политику функционирования системы высшей школы. Состояние высшей школы СССР и РСФСР в данный период было результатом не столько подходов, деклариовавшихся в докладах и решениях партийных съездов, сколько реальных оперативных действий структур партии и государства. Некоторые решения, плановые задания и нормативы зачастую просто не выполнялись, либо выполнялись не полностью. Проблемы высшего образования решались крайне медленно и во многих случаях неудовлетворительно.

Недооценка в течение длительного времени роли образования в социально-экономическом и научно-техническом развитии со стороны политического и государственного руководства СССР привела к недостаточному финансированию высшей школы, по сравнению с ведущими промышленно развитыми странами мира. Параметры советской системы высшей школы развивались в основном экстенсивным путём, в партийных документах ставились задачи повышения качества подготовки в высшей школе, но решительные шаги в этом направлении не были предприняты.

В исследуемый период проявились следующие негативные тенденции в функционировании высшей школы: нерациональное использование выпускников вузов, низкий уровень их подготовки, снижение престижа дипломированного специалиста и т. д. В особенности это относилось к инженерным кадрам. Определённую негативную роль сыграла сложившаяся в то время демографическая ситуация в стране. Прямым следствием политики экстенсификации российского высшего образования было падение его престижа. Данное обстоятельство отразилось на отношении в обществе к специалистам и интеллигенции в целом. Реализуемая государством политика в сфере оплаты труда специалистов с высшим образованием не способствовала стимулированию деятельности студентов и преподавателей вузов, что привело к резкому падению престижа интеллектуального труда. В свою очередь, следствием недалеко-видной политики в сфере образования явилось наметившееся отставание СССР от развитых стран в ряде отраслей экономики, науки и техники.

В руководстве государства сформировалось понимание необходимости внести серьёзные дополнения к оценке места и роли высшей

школы в социально-экономической системе страны для обеспечения условий её успешного функционирования.

Реформирование народного образования СССР, в том числе системы высшей школы, является процессом закономерным. Вместе с другими сферами общества образование должно соответствовать постоянно изменяющимся условиям жизни. Это понимали и чувствовали реформаторы любого исторического периода — монархического, советского и переходного.

2.4 Тенденции реформирования российской высшей школы в «перестроечный» период (середина 1980-х — начало 1990-х гг.)

Традиционно характеризуемый как «перестройка», период коренных преобразований в Советском Союзе в середине и во второй половине 1980-х гг. явился переломным моментом в истории РСФСР и оказал существенное влияние на общемировое развитие. Ход «перестройки» и её конечные результаты отразились на положении дел в системе российской высшей школы.

Как указывалось выше, переход страны на новый стратегический путь развития потребовал реформирования всех сфер деятельности, в том числе и народного образования СССР. Реформы в этой области происходили в анализируемый период в большинстве развитых стран мира. Среди части руководителей российского народного образования в конце 1980-х—начале 1990-х гг. наметилась тенденция копировать опыт некоторых западных стран при осуществлении реформирования системы высшего образования. К настоящему времени во всех слоях российского общества созрело понимание того, что механическое перенесение в наши условия западного опыта в сфере образования не может привести к положительным результатам.

Материалами XXVII съезда КПСС (1986) констатируется наличие проблем внутреннего плана: очевидность отрицательной динамики экстенсивного пути развития. Сложилась неудовлетворительная ситуация на потребитель-

ском рынке и в сфере финансов (в том числе в связи с понижением мировых цен на нефть в начале 1980-х гг.). В связи с ускорением гонки вооружений продолжался рост удельного веса военных затрат в бюджете. Всё это происходило на фоне усиления экономического и технологического отставания СССР от развитых стран мира. В обществе остро ощущалась настоятельная потребность в решительных переменах, глубоком обновлении всех сторон его жизни [145, с. 24].

На апрельском 1985 г. Пленуме ЦК КПСС была выдвинута концепция и разработана стратегия ускорения социально-экономического развития страны. Курс на обновление социализма, принятый XXVII съездом КПСС, предполагал генеральную перестройку всех сторон жизни советского общества. Содержательное отражение данного процесса было зафиксировано в решениях XIX Всесоюзной партийной конференции и последующих пленумов ЦК. Согласно данным документам, главной целью «перестройки» предполагалось всестороннее преобразование общества, ускорение социально-экономического развития страны, всемерная интенсификация и повышение эффективности производства на базе научно-технического прогресса. Развитие отечественной высшей школы испытало на себе противоречивость изменчивого политического курса и социально-экономического положения.

Хронологически выделяют два этапа «перестройки»: первый этап — 1985—1987 гг., второй этап — 1988—1991 гг. Для перспектив развития высшей школы первый этап перестроечного процесса в стране был исключительно благоприятным. Провозглашённая на государственном уровне стратегия ускорения в развитии могла быть результативной при условии задействования интеллектуального потенциала страны с целью активного внедрения в производство новейших достижений науки и техники.

Данный факт зафиксирован в решении апрельского 1985 г. Пленума ЦК КПСС, которое указывает на необходимость

сосредоточения усилий на «решении ключевых проблем экономического и социального развития, всемерной интенсификации производства на основе широкого внедрения достижений научно-технического прогресса» [146]. Объективными задачами высшей школы явилось обеспечение производства актуальных в аспекте научно-технического прогресса знаний и владеющих ими кадров. Поэтому успешное развитие системы высшей школы становилось одним из приоритетных факторов для ускорения дальнейшего прогресса страны.

Данные тенденции благоприятного функционирования высшей школы были декларативно провозглашены. Однако действительная реальность положения была такова, что в середине 1980-х гг. высшая школа СССР (в том числе РСФСР) находилась в сложной и противоречивой ситуации: наряду с несомненными достижениями и успехами в отечественной системе образования к тому времени накопились многообразные негативные явления. В 1984 г. была предпринята попытка решения последних путём реформы системы образования, начиная со средней школы. Однако существовавшие серьёзные проблемы трактовались в доперестроечный период как частные недостатки, которые можно было устранить путём частичного усовершенствования сложившейся за многие десятилетия образовательной системы. Глубинные причины нараставших годами противоречий в развитии высшей школы часто имели латентный характер, и для их преодоления требовался более глубокий и беспристрастный анализ её функционирования. Реформа российского народного образования началась во второй половине 1980-х гг., с началом перестройки.

Основные пути реформирования образования были определены на Всесоюзном съезде работников народного образования (20—22 декабря 1988 г.). В системе вузов, по мнению делегатов съезда, как и в других сферах жизни страны, требовались перемены: «Надо продолжить такие

линии её перестройки, как пересмотр содержания образования, увеличение доли самостоятельной работы, совершенствование форм экзаменов, расширение участия студентов в управлении вузом, развитие конкурсной системы и аттестации преподавательских кадров» [147, с. 17].

На данном форуме были очерчены основные задачи реформирования российской системы высшего образования:

- развитие системы непрерывного образования;
- демократизация и гуманизация всей жизни образовательных учреждений высшей школы;
- создание эффективного организационно-экономического и правового механизма развития вузов и др.

Согласно выводам некоторых исследователей, к концу 80-х гг. XX в. перестройка из области идейного формирования политических установок, целей и задач интенсивно трансформировалась в область реальных действий. Критический настрой к перестройке объяснялся, с одной стороны, ожиданием быстрых перемен, с другой — боязнью их. Эти процессы влияли на делегатов Всесоюзного съезда работников народного образования, которые выступили в качестве респондентов осуществлённого опроса. Только каждый четвёртый делегат считал, что результаты этой перестройки заметны и положительны; 65% опрошенных признавали результаты незначительными; 6% респондентов считали, что эффект вообще отсутствует; 1% участвующих в опросе делегатов признали, что перестройка ухудшила дела в вузах [148].

Опрос среди руководителей вузов, проводившийся в то же время, привел примерно к таким же результатам: последствия перестройки заметными и положительными признали 28% опрошенных; незначительными — 64%; отсутствие результатов подтвердили 4% руководителей; 1% респондентов констатировали, что перестройка ухудшила вузовские дела [149].

Интересны результаты опроса, в котором выяснялись причины неудач реформирования (перестройки) высшей школы, которые назывались теми же делегатами (в %):

незнание, как работать по новому	— 47;
неясность стратегии перемен	— 40;
бюрократизм областных органов управления	— 15;
нежелание коллег работать по-новому	— 23;
позиция руководства вуза	— 8;
безответственность и лень студентов	— 30;
сложившаяся в стране ситуация	— 12 [148].

Приведённые выше данные отражают свойственный тому времени критический настрой делегатов съезда. Недовольство сложившейся ситуацией функционирования системы высшего образования в стране выразили 47% присутствовавших на форуме — почти каждый второй делегат (как лучший представитель высшей школы). Учитывая, что 40% делегатов съезда считали стратегию перемен неясной, можно предположить, что перестройка системы российского высшего образования не имела шансов успешной реализации.

Делегаты съезда, по результатам опроса, были настроены критически к руководству народным образованием. Только 3% опрошенных оценивали деятельность Гособразования СССР оценкой «отлично»; 27% — на «хорошо»; 49% респондентов посчитали работу данного органа управления удовлетворительной, а 13% — неудовлетворительной. Отказались отвечать на данный вопрос 8 % участников [148].

Новым явлением в условиях перестройки высшей школы стали выборы ректоров на расширенных заседаниях учёных советов вузов. В 1987 г. выборы проходили в высших учебных заведениях, подчинённых 30 министерствам и ведомствам, в десяти союзных республиках. В вузах РСФСР избранием было оказано доверие 60,7% действующих ректоров (51 человек). Уровень научного признания в числе всех ректоров, получивших свою должность избранием, распределился следующим образом: 53,6% (45 человек) — члены-корреспонденты академий, доктора наук, профессора; 46,4% (39 человек) — кандидаты наук, доценты. Положением о порядке выборов

ректоров вузов предусматривалось проведение отчётов после 5-ти более лет работы в этой должности [150].

В полномочия ректоров высших учебных заведений были отданы вопросы регулирования структуры и состава штата сотрудников в пределах выделенного фонда заработной платы, общей численности и должностных окладов, предусмотренных для работников высших учебных заведений. Расширение автономии вузов обеспечивалось также совместными с профсоюзными организациями полномочиями ректоров по формированию и использованию фондов материального поощрения.

Считаем необходимым отметить факт признания мировым сообществом передовых позиций российского высшего образования в целом по качеству знаний. Данное обстоятельство является существенным аргументом при проведении критического анализа состояния российской системы высшего образования накануне смены политического и социального курсов страны.

Достаточно серьёзное рассмотрение недостатков в системе высшей школы, характеристика её основных целей в «перестроечный» период нашли отражение в постановлениях ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве» [151] и «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» [152].

Согласно данным документам, основная задача высшего образования — обеспечить его опережающее развитие по отношению к технической реконструкции народного хозяйства. Процесс интеграции образования, производства и науки предположительно обеспечивал решение данной задачи. В этой связи предлагалось ввести новый тип отношений между вузами и предприятиями, который бы базировался на договорных обязательствах, предусматривающих целевую подготовку и переподготовку кадров на государственной плановой основе, при частичном возмещении затрат

на эти цели за счёт отраслей народного хозяйства. Предполагалось, что совместная деятельность предприятий и учебных заведений по аттестации рабочих мест специалистов позволит осуществить переход на новый механизм выявления реальной потребности в кадрах. Таким образом планировалось ликвидировать избыточность в подготовке специалистов. Предполагалось разработать правовые и административные меры по повышению ответственности министерств и ведомств, предприятий и организаций за обоснованность заявок на подготовку кадров, приём на работу выпускников учебных заведений в нарушение государственного плана распределения, а также за решение вопросов закрепления молодых специалистов на производстве, создания надлежащих условий их труда и быта [152].

В правительственных документах присутствовала констатация следующих фактов: «выпускники инженерно-технических, сельскохозяйственных, экономических вузов в значительной части оказываются неготовыми к созданию и использованию техники и технологии новых поколений, не получают должных навыков применения современных средств автоматизации технологических процессов, проектирования и научных экспериментов, управления производством. Они слабо владеют эффективными методами выявления и мобилизации резервов производства, его интенсификации» [152].

Признание данных фактов визуализировало существование в функционировании вузов тенденции разрыва между запросами научно-технического прогресса и реальным уровнем подготовки выпускников. Система подготовки специалистов с высшим образованием не соответствовала задачам перевода российской экономики на качественно новую научно-техническую основу.

В постановлении «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» в качестве главной цели деятельности высшей школы зафиксирована необходимость повышения качества подготовки

специалистов. В содержание характеристики последних включены следующие требования: обладание объёмом знаний, достаточным для того, чтобы решать поставленные перед страной задачи, наличие способностей использовать в своей работе новейшие достижения науки и техники [152].

В документе указывалось, что для решения заявленной задачи требовалось осуществить решительный поворот от массового валового обучения к усилению индивидуальной подготовки специалистов. Учебный процесс необходимо строить, опираясь на самостоятельную работу студентов, широко используя активные формы и методы обучения: семинарские и практические занятия, дискуссии, моделирование производственных и практических ситуаций. Кроме того, завершение обучения будущих специалистов с участием производства, развитая система повышения квалификации должны были обеспечивать конкретную специализацию и быструю адаптацию кадров к обновлявшимся условиям их практической деятельности.

Для повышения требований к педагогической и научной квалификации руководящих и научно-педагогических работников высших учебных заведений планировалось ввести систему действительного конкурсного переизбрания. Предполагалось усилить материальное стимулирование преподавательского труда увеличением заработной платы работникам высших учебных заведений. Гарантирование их социальной защищённости предполагалось путём повышения пенсионного обеспечения и улучшения условий санаторно-курортного обслуживания. Подчёркивалась значимость роли системы высшей школы в повышении квалификации и переподготовке специалистов.

Вузовской общественностью с одобрением были приняты меры, направленные на преодоление чисто механической связи между численностью штата преподавателей и контингентом студентов в вузе. Данные меры не препятствовали администрации высших учебных заведений «решительно избавляться уже на младших курсах от

студентов, допускающих безответственное отношение к учёбе» [151]. Они способствовали повышению требовательности к уровню компетенций будущих специалистов через отсев слабых студентов без сокращения преподавательского контингента.

С 1987 г. в рамках государственного инспектирования была введена регулярная аттестация высших учебных заведений (факультетов, кафедр), целью которой являлось комплексное оценивание уровня учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы вуза, качественный состав его преподавательских кадров, состояние материальной базы. Несомненно, что данное новшество способствовало улучшению работы вузов и оказывало положительное воздействие на качество его образовательного, воспитательного и научно-исследовательского процессов.

Правительством важное внимание уделялось подбору и расстановке профессорско-преподавательского состава. С 1 сентября 1987 г. в вузах страны вводилась система конкурсного переизбрания профессоров и преподавателей вузов, аттестация научных сотрудников. В результате проведения коллегией к 1 января 1989 г. были рассмотрены вопросы аттестации в учёных званиях на 2 999 профессоров и 12 189 доцентов. В учёном звании профессора утверждено 2 495 человек; в звании доцент — 12 093 человека. Сопоставление приведённых цифр показывает, что аттестация не являлась простой формальностью. Важен и тот факт, что к 1987 г. зарплата институтского профессора составляла 219% к средней в промышленности [153]. В последующие годы «перестроечного» периода явно вырисовывается тенденция снижения оплаты труда профессорско-преподавательского состава вузов и функционирование образовательных учреждений в условиях трудного материально-технического положения.

На качестве подготовки специалистов — выпускников высшей школы негативным образом сказывалась «скрытая миграция» высококвалифицированных преподавателей высшей школы (особенно в конце 1980-х—начале 1990-х гг.).

Многие из них (к сожалению, молодые) были вынуждены из-за экономических трудностей заниматься другими видами деятельности, не связанными с учебным процессом. Это приводило к потере ими квалификации, снижению интереса к преподавательской работе и ответственности за результаты своего труда. Отток молодых преподавателей в другие отрасли экономики спровоцировал старение преподавательских кадров в вузах.

Причиной названных выше негативных процессов был, по нашему мнению, устаревший количественный подход к оценке труда научно-педагогических работников. Предписанный инструкциями госорганов, он затруднял реализацию творческого начала в педагогической работе, не стимулировал кафедры на качественное улучшение работы.

Система конкурсного избрания преподавателей была тесно связана с жёстко обусловленной заработной платой, зависящей только от должности, учёной степени и учёного звания, без должного учёта качества ежедневной работы. Это не способствовало стремлению педагога к профессиональному росту. Низкий (как абсолютно, так и относительно) уровень заработной платы являлся одной из причин кадровых проблем высшей школы.

К данному времени совместительство получило иную оценку, чем простое желание учёного улучшить своё материальное положение. В этом явлении власти увидели возможность развития и углубления связи науки с производством. К 1988 г. число совместителей увеличилось на 5 тыс. человек; 68 тыс. специалистов было привлечено к участию в научно-педагогической деятельности на условиях почасовой оплаты [147, с. 31].

В 1990 г. в высших учебных заведениях России работали 243 588 человек профессорско-преподавательского состава, из которых 92,8% составляли основной штатный персонал, 7,2% были совместителями [154]. Разрешение на совместительство за пределами своего вуза давали только руководители учебных заведений (ректоры). Они делали это без осо-

бого желания, считая, что совместительство может привести к понижению качества работы в основном вузе.

Причина стремления к совместительству заключалась в низкой оплате труда профессорско-преподавательского состава вузов. Фактическая средняя зарплата в сфере образования составляла в 1990 г. — 77% средней зарплаты в народном хозяйстве; в 1991 г. — 71%, в 1992 г. — 62% (в то время как в 1985 г. этот относительный показатель составлял 90,9%). В середине 1990-х гг. реальная зарплата профессоров и преподавателей оказалась на уровне студенческих стипендий 1980-х гг. [153]. Данный факт свидетельствует о тенденции функций высшей школы к ухудшения материального положения научно-педагогических кадров вузов.

Одной из задач высшей школы в «перестроечный» период предполагалось улучшение качественного состава преподавательского состава. Подготовка специалистов с креативными качественными характеристиками, которые мы привели выше, соответственно требовала иного качества квалификации преподавателей. Для решения данной задачи признавалось целесообразным расширить подготовку научно-педагогических и научных кадров через аспирантуру, преимущественно с отрывом от производства.

Противоречивые тенденции наблюдались в период середины 1980-х—начала 1990-х гг. в послевузовском образовании. Число вузов, осуществлявших в РСФСР подготовку аспирантов, заметно возросло: с 372 в 1985 г. до 410 в 1991 г. Данные показатели свидетельствует о росте кадрового потенциала российских вузов: разрешение на открытие аспирантуры полагалось только при наличии соответствующих научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Приём в аспирантуру с 1985 по 1991 гг. уменьшился с 12,1 тыс. до 11 тыс. человек (в основном за счёт аспирантов заочной формы обучения); численность аспирантов, обучавшихся с отрывом от производства в период

с 1985 по 1991 гг. оставалась на практически неизменном уровне (7,7 тыс. человек). Наблюдалось снижение общей численности аспирантов: в 1985 г. в вузах РСФСР обучалось 40,5 тыс. аспирантов; в 1990 г. — 39,1 тыс.; в 1991 г. — 37,7 тыс. человек. Количество аспирантов уменьшилось в пропорции гораздо большей, нежели приём в аспирантуру. Одной из причин данной ситуации, как мы полагаем, было связанное с неудовлетворительной экономической ситуацией снижение интереса молодёжи к занятию научно-исследовательской и научно-педагогической деятельностью в связи с падением престижа научного и научно-педагогического труда, не получавшего адекватного материального вознаграждения [155, с. 504].

В рассматриваемый период произошло и снижение эффективности деятельности аспирантуры. Значительно снизилось количество аспирантов, защитивших диссертации в срок. В России в 1990 г. 1 232 организации вели подготовку аспирантов (из них — 398 вузов и 834 научно-исследовательских института). В аспирантуре и докторантуре готовили диссертации 65 тыс. человек; из них защитились только 19,0% соискателей на учёную степень. Общее количество защищаемых в вузах РСФСР диссертаций составляло менее 3 тыс. в год: с 1985 по 1991 гг. оно уменьшилось с 3,1 до 2,1 тыс.

В составе профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений следует отметить некоторое повышение его численности в исследуемый нами период:

- с 1985/86 по 1990/91 учебные годы рост составил 14,6 тыс. человек (с 205,1 тыс. до 219,7 тыс.);
- количество докторов наук увеличилось с 9,8 до 13,7 тыс. человек;
- кандидатов наук — с 103,6 до 115,2 тыс. человек [153].

Согласно постановлению ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 13 марта 1987 г. № 325 «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном

хозяйстве», со второй половины 1980-х гг. проводилась конкретная работа по развитию и совершенствованию взаимодействия высшей школы с отраслями народного хозяйства на основе договорных отношений.

Считаем необходимым указать, что данное взаимодействие для российской высшей школы не являлось новшеством: в начале 1970-х гг. ряд вузов РСФСР начал заключать договоры с предприятиями о подготовке специалистов путём установления прямых связей. В числе первых организаторов целевой подготовки были Ленинградский политехнический институт, Казанский и Уфимский авиационные институты, Саратовский экономический институт и Московский институт народного хозяйства. В 1984 г. в рамках эксперимента в двадцати отечественных вузах начала работать программа по подготовке молодых специалистов для отраслей народного хозяйства, которая впоследствии была оформлена как комплексная программа Минвуза РСФСР [156, с. 13—16].

С целью укрепления связи вузов с производством в 1988 г. высшим учебным заведениям было предоставлено право организовывать учебно-научно-производственные комплексы (УНПК) и филиалы кафедр на основе договоров, заключённых с предприятиями, организациями без согласования с Государственным комитетом СССР по народному образованию (Гособразованию СССР), которому тогда подчинялись вузы. Высшие учебные заведения широко использовали эту возможность:

- в Московском энергетическом институте (МЭИ) было организовано 18 филиалов кафедр (1988);
- в Московском химико-технологическом институте им. Д. И. Менделеева (МХТИ) действовало 29 УНПК (1988);
- был организован межвузовский учебно-научный производственный комплекс по целевой подготовке кадров для Межотраслевого государственного объединения «Квант» (он объединил в данном направлении усилия МЭИ, МГУ им. М. В. Ломоносова, МХТИ, Московского физико-техни-

ческого института (МФТИ), Московского инженерно-физического института (МИФИ), Всесоюзного заочного политехнического института (ВЗПИ), Калининского университета, Новочеркасского политехнического института) [133].

В соответствии с требованиями правительственных и партийных органов велась организационная работа по созданию единых комплексов непрерывной подготовки, отрабатывались различные варианты организации учебных заведений нового типа в зависимости от системы подготовки кадров, степени интеграции (вуз—спецшкола, вуз—техникум—ПТУ). В частности, на базе Ленинградского кораблестроительного института (ЛКИ), судостроительного техникума, специализированных классов ряда школ возник Ленинградский центр кораблестроительного образования (ЛЦКО). В Московском государственном институте иностранных языков им. М. Тореца (МГИИЯ) был создан экспериментальный учебный комплекс в составе вуза, средней школы для отработки комплексного подхода к подготовке специалистов со знанием иностранных языков разного уровня. В Московском государственном педагогическом институте (МГПИ) им. В. И. Ленина в состав учебного комплекса включались не только средняя школа, но и детский сад [157].

В ряде вузов (МЭИ, МИФИ, Московский институт стали и сплавов (МИСИС)) были организованы факультеты довузовской подготовки. По договорённости с органами управления народным образованием создавались классы и даже школы с углублённым изучением физики, математики, химии и т. д., которые передавались на баланс вузов [133].

Полномасштабный переход на целевую форму подготовки специалистов на основе договоров стал осуществляться с 1987 г. В вузах проводилась большая работа по обеспечению договорами большей части услуг по подготовке кадров. В течение 1988 г. было заключено 444 договора на подготовку 135 тыс. специалистов, что обеспечило поступление около 200 млн р. на счета министерств,

имеющих в своём подчинении вузы [158, с. 175]. Размеры отчислений определялись на основе норматива частичного возмещения затрат на подготовку одного специалиста и лимитов ежегодного направления министерствам и ведомствам молодых специалистов. Наиболее активно новый организационно-хозяйственный механизм внедрялся в РСФСР: в 1988 г. высшим учебным заведениям РСФСР, которые вели подготовку специалистов по договорам, в счёт частичного возмещения затрат было передано 34 млн р. [151].

Согласно установленному порядку, договоры изначально заключались между министерствами, имеющими в своём подчинении вузы, и министерствами—заказчиками кадров. Средства по договорам в счёт частичного возмещения затрат на подготовку специалистов поступали не на счета высших учебных заведений, а на счета тех министерств, в подчинении которых находились соответствующие вузы. Новая система по-прежнему предполагала прямую регулирующую роль государства в лице министерств, при этом она не распространяла хозрасчётные отношения на уровень вузов и непосредственно заинтересованных в получении молодых специалистов юридических лиц, а лишь вводила элементы взаиморасчёта между центральными государственными структурами. Такой вариант перестройки отношений между вузами и предприятиями (учреждениями) значительно модифицировал, но не устранил административно-командную систему подготовки кадров. Вузы и предприятия по-прежнему непосредственно не участвовали в договорных отношениях, что делало систему подготовки специалистов на основе договоров громоздкой и снижало эффективность её работы.

В целом распространение в вузовской практике целевой подготовки специалистов на основе договорных связей дало положительный эффект:

— в 1989 г. 153 высших учебных заведения РСФСР вели подготовку специалистов на основе договорных отношений [159, с. 16];

— в 1990 г. в среднем до 40% студентов проходили обучение в соответствии с заказами предприятий и организаций; в ряде вузов эта цифра достигла 70—80% по всем курсам обучения [158, с. 176].

К положительным сторонам этой практики следует отнести некоторое повышение эффективности затрат на финансирование деятельности вузов, повышение требований предприятий к качеству профессионального обучения, заинтересованность органов управления высшей школой и самих вузов в более обоснованном определении необходимой структуры и уровня подготовки специалистов.

Считаем целесообразным отметить, что реализуемая в анализируемый период форма договорных отношений между вузами и предприятиями возникла в условиях неразвитой рыночной системы и отсутствия льготного налогообложения. Построение её во многом было искусственным, что привело к негативным последствиям. Данные договорные отношения полностью исключали участие в них главного действующего лица всего процесса воспроизводства кадрового потенциала — студента (будущего специалиста высокой квалификации). Вызывает сомнение и обоснованность использовавшегося норматива частичного возмещения затрат, не отражавшего реально существовавших различий в стоимости подготовки специалистов разных отраслей экономики. При установлении данного норматива фактически игнорировались региональные особенности в подготовке кадров; не были учтены такие особенности финансирования высшего образования, как длительный срок финансовых вложений и риск их невозвращения. Построенная на такой основе практика частичного или полного возмещения предприятиями затрат на обучение студентов не могла стать надёжной формой экономических взаимоотношений между высшей школой и производством.

Необходимость строгого соответствия подготовки и структуры распределения молодых специалистов централизованно утверждённым планам во второй половине

1980-х гг. делала неполной экономическую самостоятельность вузов. В связи с этим учреждения высшего образования не могли полностью обеспечить выполнение заключённых договоров. Это вело к тому, что выпускники высших учебных заведений направлялись на предприятия в соответствии с централизованным планом распределения, без заключения договоров. Как следствие, средства заказчика в счёт частичного возмещения затрат на подготовку специалистов поступали в вузы с опозданием и, как правило, в неполном объёме.

В постановлениях правительства «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» и «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве» указывалось на необходимость дальнейшего развития вузовской науки. В частности, предписывалось улучшать организацию и повышать эффективность научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, выполняемых вузами по хозяйственным договорам с предприятиями и учреждениями.

Для активизации научно-исследовательской работы в вузах на базе подведомственных Гособразованию СССР высших учебных заведений совместно с Академией наук СССР было создано девять научных центров и шесть вузовско-академических лабораторий. При Московском авиационном институте (МАИ) и ЛКИ создавались центры математического моделирования. В МИФИ был организован инженерный центр по конструкторской экспериментальной доработке и инженерному сопровождению внедрения результатов научно-исследовательской работы. Совместно с Академией наук СССР было открыто три центра в области применения вычислительной техники для практической подготовки студентов [160].

Из 164 научно-технических программ, утверждённых к реализации в XII пятилетке, 117 выполнялось вузами. К концу 1980-х гг. 360 высших учебных заведений выполняли

более 5 тыс. заданий научно-исследовательского характера государственного значения. В высших учебных заведениях, согласно данным 1988 г., выполнялся объём работ на сумму 1,7 млрд р., в том числе 240 млн р. — из средств государственного бюджета. Ассигнования на проведение теоретических и поисковых исследований из государственного бюджета в 1988 г. были увеличены на 80 млн р., при этом фонд заработной платы увеличился на 40 млн р.

Впервые в практике высшей школы в государственный заказ на 1988 г. было включено задание 29 вузам на поставку в народное хозяйство 900 комплектов новой техники и 800 кг. малотоннажной продукции (73 наименования) на общую сумму 6,9 млн р. На следующий год была предусмотрена поставка в народное хозяйство 386 образцов новой техники и технологии с общим объёмом производства уже на 30 млн р. [161].

Проходившая весной 1988 г. на ВДНХ СССР выставка «Достижения высших учебных заведений в научно-исследовательской работе» показала, что деньги потрачены не зря. Было представлено около 1 500 разработок по 10 разделам науки и техники. Результатом этой выставки стало (при содействии созданного коммерческого бюро и отдела выставок Гособразования СССР) заключение договоров на сумму свыше 3 млн р. на реализацию различных разработок вузов в народном хозяйстве [162].

Декларативно государство признавало, что высшие учебные заведения, не принимающие участия в фундаментальных научных исследованиях, не могут качественно готовить высокопрофессиональных специалистов; что от развития фундаментальной науки зависит создание условий для развития национальной экономики и активное участие в международных общеобразовательных и научных проектах.

Согласно приказу министра высшего и среднего специального образования СССР Г. А. Ягодина от 5 марта 1988 г. № 168, в целях повышения качества подготовки специалистов в высшей школе были организованы учебно-

методические объединения высших учебных заведений (УМО). Данным приказом были утверждены положение об учебно-методических объединениях, их структура и перечень вузов, входящих в их состав. Предполагалось, что их создание будет содействовать решению следующих задач:

- совершенствования разработки учебных планов, программ и других учебно-методических материалов;
- обобщения и распространения передового опыта в области учебной и воспитательной работы;
- внедрения в учебный процесс последних достижений науки и техники;
- учёта насущных интересов соответствующих отраслей народного хозяйства;
- совершенствования системы повышения квалификации и переподготовки преподавателей и специалистов, занятых в производстве.

УМО высших учебных заведений по группам родственных специальностей были созданы на базе ведущих вузов страны. Они приняли активное участие в разработке образовательных стандартов, программ, типовых учебных планов, в проведении лицензионных экспертиз по многим основным направлениям и специальностям. Предполагалось, что финансирование деятельности УМО будет осуществляться органами управления высшим образованием путём выделения средств целевым назначением. В реальности государственное целевое финансирование не осуществлялось; не всегда были эффективны предпринимаемые УМО в инициативном порядке поиски источников финансирования за счёт целевых взносов. Данное положение дел снижало авторитет учебно-методических объединений как государственно-общественных органов и соответствующих министерств и ведомств, в ведении которых находились базовые для УМО высшие учебные заведения.

Создание УМО позволяло координировать деятельность высших учебных заведений, делая тем самым их работу более эффективной. Однако они не получали в полной

мере государственную экономическую поддержку в практике своей работы и, соответственно, не обеспечивали эффективность выполнения вузами образовательных и научно-исследовательских услуг.

В середине 1980-х гг. серьёзной критике подвергался перечень специальностей, по которым велась подготовка в вузах, говорилось о серьёзных трудностях сочетания работы и обучения по инженерным и общезкономическим специальностям. В результате в конце 1980-х гг. перечень специальностей был сокращён на 27% (106 названий). Осталось 302 специальности, объединённые в 31 группу. Открыто 19 новых специальностей, организованы учебно-методические центры по инженерным специальностям (Всесоюзный заочный политехнический институт) и общезкономическим специальностям (Всесоюзный заочный финансово-экономический институт) [157]. К 1989 г. была завершена разработка и утверждены типовые учебные планы (кроме специальностей педагогических вузов), предусматривающие существенное расширение прав вузов в определении содержания образования и организации учебного процесса.

Коренные перемены в период «перестройки» произошли в содержании образовательных программ и в организации учебного процесса. С одной стороны, они повысили интерес студентов к занятиям, способствуя этим улучшению качества знаний будущих специалистов. С другой стороны, введение новшеств не имело отработанных методик их реализации, что негативно влияло на качество подготовки специалистов. С распадом СССР и образованием суверенного Российского государства эти задачи пришлось решать уже на новой основе и в новых, зачастую ещё более сложных условиях.

В целях борьбы с перегрузкой студенчества сократилось количество обязательных аудиторных занятий до 24—28 часов в неделю за счёт замены их самостоятельной работой. В большинстве вузов количество лекций сократилось

на 10%, но некоторые образовательные учреждения этим не ограничились. В МЭИ число обязательных аудиторных занятий сократилось на 15%, в МИСИ — на 17%, на треть сократилось количество лекций в МХТИ им. Д. И. Менделеева. Были повышены стипендии аспирантам и студентам, введены повышенные именные стипендии и стипендии детям-сиротам, установлены персональные стипендии вузов [163].

Данные тенденции руководство высшей школы объясняло экономическим спадом и общей кризисной ситуацией в стране. Однако мировой опыт свидетельствует, что экономическим спадам не сопутствует свертывание высшего образования. Высшая школа в этих ситуациях может и должна реализовывать свои функции:

- по формированию новых высококвалифицированных кадров для будущего состояния экономики с её структурными технологическими, социальными и иными новациями;
- по упреждению нарастающей безработицы молодёжи;
- по сохранению культурного, образовательного и научного потенциала нации.

Данные функции российской высшей школы во второй половине 1980-х гг. оказались недейственными. Необоснованным явилось уменьшение численности студентов в сельскохозяйственных, экономических и юридических вузах (почти на 23%). Начавшаяся демонополизация экономики, создание мелких и средних предприятий в форме кооперативов (в конце 1980—начале 1990-х гг.) предполагали увеличение спроса на специалистов указанных профессий [157].

При разработке новых методов хозяйствования и финансирования практически остался без должного внимания опыт развитых зарубежных стран в области привлечения финансовых ресурсов частного бизнеса в сферу образования. Его учёт, по нашему мнению, содействовал бы поиску путей привлечения внебюджетных средств для финансирования основной и дополнительной деятельности высшей

школы, оптимальному сочетанию бюджетных и внебюджетных средств.

Техническому переоснащению высшей школы в «перестроечный» период отводилась немаловажная роль. Для укрепления материально-технической базы планировалось «довести учебно-лабораторные площади вузов до установленных нормативов, построить учебно-лабораторные здания общей площадью 18 млн кв. метров, а также общежития для студентов и аспирантов на 630 тыс. мест» [152].

Намечалось увеличить поставки полиграфического оборудования и множительной техники, уделить внимание развитию материальной базы вузовских библиотек, обновлению их фондов. В XII пятилетке предполагалось в полной мере обеспечить потребности учебного процесса в электронно-вычислительной технике. Предстояло создать около 130 тыс. рабочих мест, оборудованных персональными компьютерами и терминальными устройствами. Расширялись работы по организации межвузовских сетей коллективного пользования, банков информации, по улучшению информационного обслуживания процесса обучения и научных исследований [152]. Данные мероприятия были насущно необходимы высшей школе и вызвали одобрение со стороны вузовской общественности.

На практике в сфере укрепления материально-технической базы высшей школы складывалась непростая ситуация. Данный факт официально зафиксирован в докладе на февральском Пленуме ЦК КПСС (1988) «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по её обновлению»: «физическое и моральное старение материально-технической базы высшей школы идёт быстрее, чем обновление. Из года в год, десятилетиями срываются планы сооружения вузовских объектов» [164, с. 31].

Вузы реально получали лишь 70%, в лучшем случае 75—85% выделявшихся на их нужды средств. Строительные организации, которые должны были осуществлять постройку учебно-лабораторных зданий, испытывали

недостаток средств. В высших учебных заведениях на каждого студента имелось оборудования на 2,3 тыс. р., в то время как в отдельных вузах, которые располагали лучшими материальными и техническими возможностями, — на 10 тыс. р. [164].

В 1990 г. вузы обеспечивали общежитиями 82% студентов, т. е. 802 тыс. человек, но нуждающихся в них было 981 тыс. Таким образом, 18%, или 179 тыс. человек, оказывались без места в общежитии.

В 1990 г. было введено в действие общей площади учебно-лабораторных зданий 204 тыс. кв. м, чего не достигалось в последующие годы. По регионам это выражалось следующими показателями:

- Центральный — 42 тыс. кв. м;
- Северо-Западный — 13,5 тыс. кв. м;
- Южный — 45 тыс. кв. м;
- Приволжский — 49,5 тыс. кв. м;
- Уральский — 10,5 тыс. кв. м;
- Сибирский — 43,3 тыс. кв. м;
- Дальневосточный — 0,2 тыс. кв. м [114, с. 72].

Приведённые выше данные констатируют, что в наиболее трудном положении оказались периферийные вузы. Реализация концепции максимального приближения мест подготовки специалистов к местам их использования в 1960—1970-е гг. привела к значительному расширению сети вузов в Сибири и на Дальнем Востоке. Для обеспечения отдалённых вузов научными кадрами в вузы Сибири и Дальнего Востока направлялись в командировку на различные сроки профессора и доценты ведущих вузов страны. Благодаря данным действиям, институты и факультеты повышения квалификации успешно работали над проблемой подготовки специалистов из числа местного населения данных регионов.

Однако рост контингента студентов и выпуска специалистов в этих вузах в рассматриваемый период (после 1980 г.) сопровождался хроническим отставанием матери-

ально-технической базы и научно-педагогического обеспечения учебных заведений, низким уровнем развития их социальной инфраструктуры, по сравнению с вузами центральных районов страны. Высшим учебным заведениям данных регионов, которые больше других нуждались в укреплении материальной базы, поступало от общего объёма финансирования со стороны заинтересованных отраслей лишь 13—15% [165].

Констатируя вышесказанное, необходимо признать, что, несмотря на многочисленные заявления о необходимости постоянного укрепления материально-технической базы высшей школы, реально в этой сфере никакого значительного улучшения способствующего быстрому и успешному развитию системы высшей школы, не произошло. Данные обстоятельства свидетельствуют о тенденции функционирования учреждений высшего образования в России в условиях обострения проблем развития материально-технической базы вузов. Причину формирования такой негативной тенденции мы видим в том, что материальные ресурсы, выделявшиеся высшей школе, распределялись различными организациями и ведомствами, единая система учёта и контроля за их расходованием отсутствовала, долевое участие различных министерств и ведомств в строительстве и оснащении вузов было неодинаковым.

Следует отметить, что первые шаги перестройки высшего образования, предпринятые на начальном этапе Минвузом СССР, администрацией вузов, руководством отраслей и предприятий, были весьма продуктивны, актуальны и значимы для развития системы высшей школы. Они соответствовали общей концепции «перестройки» и «гласности», которая предполагала демократизацию общества, и способствовали становлению новой атмосферы и росту инициативы высших учебных заведений. Согласно приказу Минвуза СССР № 660 «О развитии инициативы научно-педагогических коллективов вузов, расширении

прав в осуществлении перестройки учебного процесса» от 22 сентября 1986 г., вузы и факультеты получили самостоятельность в организации учебного процесса с учётом специфики каждого подразделения образовательного учреждения [157].

Государство в конце 1980-х гг. декларативно заботилось о развитии вузовской науки, материальной базе вузов, о социальном статусе профессорско-преподавательского состава. Оно официально признавало, что российская высшая школа испытывает серьёзные трудности и требует реформирования. О проблемах высшей школы России конкретно было сказано в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве», которое озвучивалось и на Всесоюзном съезде работников народного образования (20—22 декабря 1989 г.). В рамках реализации названных документов в «перестроечный» период были осуществлены следующие задачи:

- расширились возможности вузовской автономии и инициативы;
- происходила демократизация процессов, связанных с вступлением в должность руководителей и профессорско-преподавательского состава вузов;
- ослаблялись бюрократические установки в части регулирования штатов сотрудников и контингента студентов;
- вводились регулярные аттестации высших учебных заведений;
- развивалась, хотя и несовершенная, система договорных отношений, упрочившая связь высшей школы с реальным производством; рационализировались правила приёма в вузы с усилением акцента на приоритет знаний абитуриентов;
- были образованы УМО на базе ведущих высших учебных заведений;
- с новых позиций корректировались содержание и формы учебного процесса;

— стала изменяться структура подготовки кадров в системе высшей школы России и т. д.

В постановлении «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве» прямо осуждалась практика «снижения требований к уровню знаний абитуриентов ради выполнения установленных заданий приёма при малом конкурсе поступающих», которая, как было нами показано выше, стала массовой в период конца 1970—начала 1980-х гг. и крайне негативно отразилась на ситуации развития высшей школы [151].

В период «перестройки» подверглись корректировке правила приема в вузы в соответствии с популярной в этот период идеей профессиональной ориентированности. Наметилась определённая тенденция к усилению довузовской подготовки для поступления в конкретный вуз. Сущность профессиональной ориентированности выражалась в следующем: в ходе сопряжённого развития средней и высшей школы процедуру приёма в вузы в виде летней экзаменационной кампании сменит естественный переход учащегося с одной ступени обучения на другую на основе результатов длительной довузовской подготовки. Постановлением «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве» предписывалось постоянно совершенствовать правила приёма в вузы, повышать объективность конкурсного отбора при соблюдении принципов социальной справедливости. Декларировалась необходимость «исключить протекционизм, взяточничество и другие негативные явления при приёме в вузы и привлекать к строгой административной и партийной ответственности должностных лиц и руководителей вузов, допускающих нарушения и отклонения от установленных правил приёма» [151].

Ведущей целью корректировки правил приёма в вузы был оптимальный учёт образовательных и социальных

факторов. В правилах приёма в высшие учебные заведения 1986 г. была унифицирована система льгот: к конкурсным баллам, полученным на экзаменах, стали добавляться баллы, полученные на собеседовании. Согласно типовому положению о собеседовании, три дополнительных балла полагались:

- 1) абитуриентам, имеющим почётные звания;
- 2) окончившим ПТУ и техникумы с отличием, включенным в число кандидатов в вуз или имеющим положенный рабочий стаж по родственной специальности (кроме специальностей здравоохранения и искусства);
- 3) имеющим среднее медицинское образование и стаж работы три года;

4) младшему медицинскому персоналу со стажем два года.

До трёх баллов разрешалось также добавлять лауреатам всесоюзных и республиканских конкурсов, олимпиад, ВДНХ, обладателям свидетельств на изобретения и рационализаторские предложения (не менее трёх).

Два дополнительных балла получали:

- 1) все демобилизованные военнослужащие;
- 2) абитуриенты-«стажники»;
- 3) поступающие, направленные на дневные отделения (в том числе в вузы сельского хозяйства — колхозами и предприятиями на соответствующие специальности, в педагогические вузы — по рекомендациям педсоветов;
- 4) выпускники спецшкол без «троек» в аттестатах;
- 5) абитуриенты, окончившие подготовительные школы при высших учебных заведениях,
- 6) призёры областных олимпиад.

Один балл давался за иные успехи, в том числе за окончание подготовительных курсов, участие в кружках при вузах и т. д. [166, с. 26].

Работа приёмных комиссий, как правило, сводилась к простому начислению баллов абитуриентам за стаж и за другие указанные заслуги, но не обеспечивала объективный учёт реального уровня подготовки абитуриентов.

Для вступительных экзаменов в высшие учебные заведения в 1987 г. были введены новые правила приёма. Согласно им, было предусмотрено проведение раздельного конкурса среди «стажников» и «школьников» пропорционально их числу после сдачи экзаменов. К категории «стажники» относились: демобилизованные военнослужащие; жители сельских местностей, поступавшие на специальности сельского хозяйства, педагогические, физкультурные, библиотечные, культуры.

По правилам приёма 1988 г. вне конкурса, при условии получения положительных оценок на вступительных экзаменах, шли только военнослужащие, уволенные в запас и пользующиеся установленными правительственными льготами, и дети-сироты. Был сохранён целевой приём для лиц, проживавших в сельской местности, поступающих на соответствующие специальности [167, с. 102—103].

Анализ вышеизложенной информации позволяет сделать выводы, что вносимые изменения в правила приёма в высшие учебные заведения зачастую имели экспериментальный характер, не были до конца продуманы, не учитывали возможных последствий и могут быть расценены как не вполне взвешенная политика в области высшего образования со стороны ответственных за этот участок министерств и ведомств, прежде всего Минвуза. Ежегодные новшества создавали дополнительные трудности абитуриентам, которые каждый раз сталкивались с новыми, неизвестными для них правилами приёма.

Следует признать факт, что изменения в правилах приёма в высшие учебные заведения во второй половине 1980-х гг. внесли коррективы в жизнь высшей школы, установив приоритет знаний через отмену многочисленных льгот при поступлении.

Новая экономическая и политическая ситуация в нашей стране, порождённая «перестройкой», её колебания во второй половине 1980-х гг. отражались на общем контингенте студенчества. В период «перестройки» продолжилось

замедление темпов количественного роста контингента студенчества, а затем произошло абсолютное сокращение их численности: на начало 1985/86 учебного года в высших учебных заведениях РСФСР обучалось 2 966,1 тыс. студентов; в 1990/91 учебном году — 2 824,5 тыс.; в 1991/1992 — 2 762,8 тыс. студентов [168, с. 132].

Сокращение контингента обучающихся было напрямую связано с уменьшением приёма в высшие учебные заведения: с 1985 по 1991 гг. приём в вузы уменьшился с 634,6 тыс. до 565,9 тыс. человек. По данному показателю высшая школа России вернулась на позиции, которые она занимала более чем пятнадцать лет назад [168, с. 134].

Изменение контингента студентов было обусловлено не только демографическими причинами. Существенную роль в этом сыграло резкое падение ценности высшего образования в том виде, в каком оно сформировалось и функционировало в СССР в 1980-е гг.

По данным опроса, проводившегося Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 1989 г., в приоритетах населения образование (включая и высшее) в целом занимало лишь 11-е место. Более приоритетными для поколения этих лет виделись задачи обеспечения здоровья, получения (наличия) нормального жилья, полноценного питания, безопасности и т. п. Высшее образование не рассматривалось в качестве трамплина для социального успеха [59, с. 11].

Существовавшая политика государства в распределении заработной платы, которая не стимулировала творческую работу студентов, способствовала падению престижа интеллектуального труда. К концу 1980-х гг. около 40% специалистов с высшим образованием не работали по специальности, полученной в высшем учебном заведении. Эффективность вложения государством средств в высшую школу на подготовку специалистов не обеспечивалась [59, с. 14].

Ситуация с сокращением приёма студентов была характерна прежде всего для технических вузов, в то время

как высшие учебные заведения гуманитарного профиля, наоборот, увеличили приём. К началу 1990-х гг. сокращение приёма затронуло вузы промышленности и строительства, сельского хозяйства, транспорта и связи, экономики и права; в вузах просвещения, искусства и кинематографии, здравоохранения, физкультуры и спорта в целом произошло увеличение цифр приёма [169, с. 183].

Ранее рост студенческого контингента не сопровождался необходимыми переменами в структуре подготовки кадров. К началу 1990-х гг. наметились определённые положительные сдвиги в этой структуре. Данная тенденция, на наш взгляд, носит закономерный характер: темпы подготовки специалистов «технических» профессий намного опережали реальные потребности экономики (особенно в производственной сфере). В результате произошла девальвация профессии инженера. Перенасыщенность всех отраслей промышленности инженерами и низкая заработная плата делали эту профессию малопривлекательной в глазах молодёжи. Социальные последствия нового этапа научно-технической революции обострили общий интерес к мотивации человеческой деятельности, этике, психологии, обществоведению и обусловили гуманитаризацию образования. Подобный процесс имел место и в других странах.

В динамично развивающемся мире стимулирование экономического роста предполагало значительное и существенное расширение высшего образования. Высшая школа стала средством удовлетворения образовательных запросов личности, повышения образовательного, культурного и научно-профессионального уровня общества, формирования интеллектуальной элиты. Данная ситуация привела к интенсивному росту числа студентов, особенно в странах с быстро развивающейся экономикой, высоким техническим уровнем производства [170, с. 24].

Начиная с середины 1980-х гг. в стране стал падать показатель числа студентов на 10 тыс. населения, что противоречило общемировым тенденциям. В 1990 г. выпуск

специалистов сократился по сравнению с 1989 г., на 8% (по дневной форме обучения — на 10,5%); с 1980 по 1992 гг. общая численность студентов уменьшилась на 13% (409 тыс. человек). В 1987 г. намеревались поступить в вуз 41% старшеклассников; в 1991 г. — 28% старшеклассников собирались продолжить обучение в высшем учебном заведении [163, с. 128]. «Девальвация» высшего образования, основы которой были заложены ещё в конце 1970-х — начале 1980-х гг., в полной мере проявилась в середине 1980-х — начале 1990-х гг.

В качестве положительного момента развития высшей школы в «перестроечный» период необходимо отметить наблюдавшееся (начиная с 1989 г.) увеличение конкурса при приёме в высшие учебные заведения. Результаты экономических преобразований стали сказываться в 1988—1989 гг., сделав реальностью безработицу для лиц, не имевших образования. Данная ситуация вернула актуальность востребованности специалистов в области промышленности и строительства, просвещения, экономики и права. Студенты считали жизненно необходимым выбрать для себя социально значимую в будущем профессию. Престиж вузов физической культуры и спорта, искусства и кинематографии значительно снизился, но конкурс в эти высшие учебные заведения продолжал оставаться довольно высоким [59].

Однако ключевые вопросы развития высшей школы не были решены, положение ухудшилось по сравнению с предыдущим периодом. Беспрецедентным стало снижение численности контингента студентов, количества принимаемых в вузы и показателя числа студентов на 10 тыс. человек населения, которое противоречило общемировым тенденциям. Произошло сокращение численности аспирантов, снизилась эффективность деятельности аспирантуры. Стала развиваться скрытая «миграция» преподавательских кадров в другие отрасли экономики, происходило их старение. Обозначилось ухудшение материального

положения научно-педагогических кадров вузов, снизился относительный уровень оплаты труда работников высшей школы, вузам хронически неоставало средств на укрепление материально-технической базы.

Фактом является то, что курс на всестороннее реформирование высшей школы был вызван глобальными тенденциями мирового развития и внутренними потребностями страны. Неудовлетворительные результаты реформирования связаны с усиливавшейся политической нестабильностью и провалом экономических реформ.

В последнем (1990/91) учебном году советского периода Россия располагала следующей сетью высших учебных заведений:

- общее количество высших учебных заведений — 514 (все они были государственными);
- среди них 500 вузов имели дневную форму обучения, 5 — вечернюю и 9 — заочную.

По отраслевой специализации они распределялись следующим образом:

- для промышленности и строительства — 156 вузов,
- сельского хозяйства — 60,
- транспорта и связи — 28,
- экономики и права — 35,
- здравоохранения, физической культуры и спорта — 55,
- образования — 150,
- искусства и кинематографии — 30 учебных заведений [35].

Реформа высшего образования в стране в данном учебном году прежде всего касалась высшего профессионального образования, которое получали 2 824,5 тыс. человек. Распределение этого контингента студентов было по-прежнему неравномерным. В Центральном федеральном округе на 10 тыс. населения приходилось 153 студента, в Северо-Западном — 139, столько же — в Южном, 159 — в Приволжском, 148 — в Уральском, 158 — в Сибирском, 139 — в Дальневосточном, причём в Еврейской автономной

области- более, чем в Москве (221 против 185), в Хабаровском крае — 171, в Амурской области — 164 студента на 10 тыс. населения [171, с. 26—28]. Данная тенденция была связана с низкой плотностью населения в указанных регионах.

В целом по стране в этом году приходилось 190 студентов вузов на 10 тыс. населения. В связи с демографической и другими проблемами начинается снижение этих показателей. В 1980 г. на 10 тыс. населения приходилось 219 студентов. До этого, начиная с 1940 г., количество студентов постоянно увеличивалось: 1940 г. — 43 студента; 1950 г. — 77 студентов; 1960 г. — 124 студента; 1970 г. — 204 студента.

Конкурс при поступлении в высшие учебные заведения во второй половине 80-х—начале 90-х гг. возрастал. В 1985 г. на 100 мест в вузах в среднем поступало 166 заявлений, в 1990 г. — 194, в 1991 — 204 заявления. Наибольший конкурс был по специальностям искусства и кинематографии (360 заявлений на 100 мест). За ними следовали экономика и право (276), здравоохранение (233), просвещение (216), почти одинаковое количество (184 и 183) — промышленность и строительство, транспорт и связь; сельское хозяйство (174), физическая культура и спорт (173) [59].

Продолжалось стремление молодёжи получить высшее образование в классических университетах. Если в 1990 г. в них было принято 68,3 тыс. человек, то в 1991 — 80 тыс. Всего в университетах в 1990 г. обучалось 328,1 тыс. студентов, что составляло 11,6% от всей их численности в России; в 1991 г. — соответственно 382,3 тыс., т. е. 13,8%. В других государственных вузах в 1990 г. обучалось 2 824,5 тыс.; в 1991 — 2 762,8 тыс. человек, т. е. продолжалось уменьшение количества студентов. Подобная тенденция зафиксирована ранее: в 1985 г. студентов было 3 045,7 тыс.; через пять лет — 2 966,1 тыс. человек [172].

Считаем необходимым акцентировать внимание на распределении студенческого контингента по формам их обу-

чения. В 1991 г. численность студентов по всем формам обучения составляла 2 762,8 тыс. человек. Из них получали образование по дневной форме обучения — 1 667,9 тыс. человек, что составляло 60,4% всего состава. Вечерней формой образования пользовалось 250 тыс., т. е. 9%, заочной — 844,9 тыс. человек (30,6%). Такая форма образования, как экстернат, не получила должного распространения. Среди поступивших в вузы в том же году на дневные отделения было зачислено 368,8 тыс. человек (65,2% первокурсников), на вечерние — 49,4 тыс. (8,7%), на заочные — 147,7 тыс. человек (26,1%). Всего на первый курс ещё советских вузов было принято 565,9 тыс. человек [171].

Считаем целесообразным привести данные, касающиеся распределения студентов по специальностям. Наибольшее количество обучающихся в 1991 г. готовилось для промышленности и строительства — 38,3%, в сферу просвещения — 31,6%, для сельского хозяйства — 8,8%, транспорта и связи — 6,1%, экономики права — 6,6%, физической культуры и спорта — 7,8%, для искусства и кинематографии — 0,8% [173, с. 124—129].

Среди важных показателей продуктивности осуществления образовательных процессов в высшей школе, по нашему мнению, является уровень образования принимаемых в вузы. Из 565,9 тыс. студентов, принятых в вузы в 1991 г., окончившие среднюю общеобразовательную школу составляли 76,2%, средние специальные учебные заведения — 18,8%, профессионально-технические училища — 4,4%. Фиксируется стремление студентов получить второе высшее образование, которое на анализируемый в данном параграфе период занимало незначительный удельный вес и почти не росло: в 1985 г. число таких студентов в общем контингенте обучающихся в вузах СССР составляло всего 0,3%; в 1991 г. — 0,6% [59].

Определённым образом, по нашему мнению, на качество реализуемых вузом основных и дополнительных функций влияет временной фактор поступления абитуриентов после

окончания учреждения довузовской подготовки. В 1991 г. абитуриентами дневных отделений вузов стали 80,4% от общего числа закончивших среднюю общеобразовательную школу, 70,8% — от общего числа выпускников техникумов и 66,3% — от всех закончивших ПТУ. На заочное и вечернее отделения в этом же году поступило после окончания средней общеобразовательной школы 43,6% учащихся, после техникума — 23,6%, ПТУ — 31,3%. [171].

Следует отметить и тот факт, что до середины 80-х гг. женщин среди студентов было большинство, но потом процент их начал снижаться. В частности, в 1985 г. студенток в вузах было 56%, в 1990 г. — 51%, а в 1992 г. — 50% от всего состава обучавшихся в вузах. В последующие годы количество студенток будет возрастать и в 1997 г. достигнет уровня 1985 г. [35].

Для общей характеристики эффективности действия советской системы высшего образования важен показатель выпуска специалистов. Дипломы специалистов высшей категории после окончания дневных отделений вузов в 1991 г. получили 230,3 тыс. человек, что составляло 56,6% всех специалистов. Вечерние отделения вузов выпустили 40,8 тыс. (10% выпускников), заочные — 135,7 тыс. человек, т. е. каждого третьего выпускника российских вузов [154, с. 11—12].

Среди недостатков функционирования системы советского высшего образования необходимо указать следующие:

- малая эффективность связи вузов с производством, отсутствие единых комплексов непрерывной подготовки кадров;
- слабая организация довузовской подготовки молодежи;
- низкий процент внедрения научных открытий в производственную практику и т. д.

Все эти недостатки в функционировании системы высшего образования признавались государством и общественностью; осуществлялись определённые меры по их устранению. Однако необходимо констатировать сложив-

шуюся двойственную ситуацию. Правительство на словах демонстрировало ясное понимание роли образования как в реформировании страны, так и в достижении статуса великой державы. На деле же наиболее подготовленная, интеллектуально состоятельная часть российского общества тем же правительством оттеснялась за черту бедности, что способствовало разрушению всей системы образования, переводу высшей школы на путь деградации.

Реформирование системы советского высшего образования началось задолго до 1992 г., но события 1991—1993 гг. оставили его без завершения. Распад СССР привёл к разрушению единой общесоюзной системы высшей школы, в результате чего многие намечавшиеся реформы так и не были осуществлены. Данная тенденция складывалась на фоне наращивания интеллектуального потенциала и информационной мощи мирового образовательного сообщества.

Для объективной оценки ситуации, сложившейся в высшей школе с середины 1980-х—начала 1990-х гг., нужно учитывать, что кризисные явления в области высшего и послевузовского образования, которые пытались разрешить партийное и государственное руководство в исследуемый нами период, стали результатом комплекса причин, формировавшихся и накапливавшихся десятки лет. Разрешение этих многих противоречий было весьма сложной задачей, требовавшей выработки продуманной и выверенной стратегии.

Развитие сети российских высших учебных заведений как всей образовательной системы в целом до 1991 г. рассматривалось в контексте единой концепции развития образования в СССР, частью которого являлась РСФСР. Концептуальным документом анализируемого периода следует считать постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране», принятое в марте 1987 г. В нём были сформулированы требования перестройки всей системы высшего образования для подготовки специалистов нового типа. Основные требования к такому специалисту состояли в способности: решать проблемы, которые ставит перед ним жизнь в современной социокультурной ситуации, в условиях научно-технической и социальной революции; быстро адаптироваться в меняющихся условиях,

вплоть до переспециализации; участвовать в различных формах коллективной мыследеятельности; мыслить творчески, нестандартно.

В период конца 1980—начала 1990-х гг. отечественная высшая школа в полной мере испытала на себе воздействие факторов, связанных с нараставшим в те годы кризисом системы государственного социализма в СССР. Переломные тенденции, охватившие высшую школу наряду с другими сферами экономики и общественной жизни, привели к тому, что отечественная система высшего и послевузовского образования постепенно стала терять многие лидирующие позиции, которые были присущи ей в 1950—1960-е гг.

Начальный курс преобразований (1985—1987) был исключительно благоприятным для развития высшей школы России: были приняты и начали реализовываться партийно-государственные решения, направленные на её совершенствование, соответствующее требованиям социально-экономического и научно-технического прогресса. Сюда включались задачи опережающего развития высшего образования по отношению к перестройке экономики, достижения интеграции высшего образования, производства и науки, повышения качества подготовки специалистов, дальнейшего развития вузовской науки, улучшения качественного состава научно-педагогических кадров, усиления роли высшей школы в повышении квалификации и переподготовке кадров.

Таким образом, российская высшая школа к началу 1990-х гг. занимала видное место в обеспечении страны специалистами высшей категории. «Утечка умов», которая в большом объёме началась в 1990-е гг., свидетельствует об имеющей место тенденции по высокой оценке мировым образовательным сообществом уровня компетенций выпускников советских вузов. Последние не уступали в конкурентной борьбе европейским и американским выпускникам высшей школы.

Не только успехи, но и недостатки системы высшего образования в конце 1980-х гг. не скрывались от общественности, назывались в соответствующих постановлениях правительства и ЦК КПСС. Среди последних важнейшими назывались отрыв вузов от нужд народного хозяйства, устаревшие методы преподавания, проверки знаний студентов и т. д.

Однако необходимо констатировать, что темпы развития высшей школы сдерживались различными факторами, главными из которых выступали недостаточное финансирование материально-технической базы высшей школы и неудовлетворительное стимулирование интеллектуального труда высшей квалификации. Подготовка специалистов (в количественном и структурном отношении) не соответствовала реальным требованиям экономики; размеры их заработной платы значительно отставали (как относительно, так и абсолютно) от оплаты труда рабочих. Условия приёма в вузы определялись преимущественно социальными, а не образовательными факторами.

Состояние высшей школы конца 1980—1990-х гг. было результатом не столько декларированных подходов, сколько реальных решений и действий, в которых проявилась недооценка роли высшей школы в социально-экономическом и научно-техническом развитии со стороны политического и государственного руководства. В результате возник значительный разрыв в расходах на высшее образование в ведущих промышленно развитых странах мира и в СССР. Это было обусловлено остаточным принципом финансирования системы образования, в том числе и высшей школы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Оценивая состояние российской высшей школы в советский период, следует подчеркнуть, что она продолжала развиваться и большинству её показателей была присуща положительная динамика. Предпринимавшиеся советским государством меры по количественному росту специалистов с высшим образованием, созданию новых вузов и введению специальностей, развитию послевузовского образования и системы повышения квалификации, организации научных исследований отвечали объективным требованиям социально-экономического и научно-технического прогресса. Темпы роста специалистов с высшим образованием превышали общие темпы роста численности рабочих и служащих, т. е. в этом аспекте высшая школа развивалась опережающими темпами.

Начиная с 1985 г. российское образование утрачивает одну позицию за другой. Именно в годы перестройки в высшей школе СССР, и в частности российской, началось разрушение материально-технической базы; ухудшение качественного состава научно педагогических кадров; снижение числа студентов; отставание от вузов западных государств и США в использовании в учебном процессе современных информационных технологий и т. д.

Кроме этого, в СССР, да и в российских вузах, сохранялось преобладание подготовки специалистов отраслевого инженерного профиля. По сравнению с западными странами в вузах России была низка доля студентов, обучающихся по экономическим, информационным, юридическим и другим дефицитным в то время специальностям.

В глубинном плане первопричиной всех проблем высшей школы в рамках данного периода являлось сохранение экстенсивного типа социально-экономического развития страны. Оно проявилось негативными тенденциями в вузовской сфере:

- нерациональным использованием выпускников вузов,
- недостаточно высоким уровнем их подготовки,

- снижением престижа дипломированного специалиста,
- своего рода «девальвацией» высшего образования в обществе,
- нарастанием противоречий между потребностями общества в кадрах и профессиональными склонностями молодёжи.

Развитие высшей школы во все времена зависит от подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. В этой области российская высшая школа советского периода до начала 90-х гг. жила за счёт накопленного ранее потенциала; сам процесс поддерживался лишь силой инерции. Формирование данной тенденции функционирования советских учреждений высшей школы обусловлено следующими причинами:

- 1) отсутствием государственной политики в области подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации;
- 2) разбалансированностью процессов, протекающих в высшей школе, экономике и политике страны;
- 3) диспропорцией места, роли и значения социально-гуманитарного и естественнонаучного знания в обновлении содержания образования;
- 4) слабым методическим обеспечением таких важных для высшей школы направлений, как информатизация и компьютеризация, интенсивные обучающие технологии и др.;
- 5) нерациональностью финансовой политики, системы материально-технического обеспечения вузов;
- 6) расплывчатостью нормативной базы, регламентирующей развитие территориальных образовательных программ;
- 7) существенными разногласиями по поводу дефундаментализации вузовской науки, неизбежной при осуществлении поставленных правительством целей;
- 8) полным отсутствием системы подготовки персонала управления высшей школой и т. д.

Вышеприведённые факты свидетельствуют о том, что правительственная политика советского государства в области образования была не всегда эффективной. В определённые годы она нанесла урон государству, существенно снизив интеллектуальный потенциал нации. Начавшиеся робкие реформы в области высшего образования в 1980—90-е гг. можно квалифицировать как несистемные и ведомственно-корпоративные — они не воспринимались как общесоциальные, ни общественностью, ни правительством; как абстрактно-декоративные — в них не находили развития, подкрепления в целом бесспорные и правильные декларации; как тактические — их реализация ограничивалась оперативными, а не стратегическими целями; наконец, как безответственные решения, поскольку никто персонально не отвечал за их результат, и т. д.

Развитие высшей школы России в начале 90-х гг. было связано с такими серьёзными проблемами, как разрыв между конституционными

гарантиями в области образования, подрыв механизмов воспроизводства ведущих научно-педагогических школ, нестабильность выделения бюджетных ассигнований, неразвитость легальных механизмов привлечения внебюджетных средств, негибкость органов управления, а также отсутствие реального контроля за использованием имеющихся ресурсов и т. д.

Решающую роль в осуществлении подготовки человечества конца XX в. к выходу из сложившейся ситуации планетарного кризиса призвано сыграть образование, в системе которого возрастает значение университетов. Именно они должны подготовить людей к тому, чтобы те могли самостоятельно и непрерывно учиться, уметь быстро решать проблемы, возникающие в нестандартных ситуациях, которых будет становиться всё больше. Существенная роль в данном процессе, по нашему мнению, принадлежит реализации консалтинговой функции учреждений высшего образования.

ГЛАВА 3

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

3.1 Становление системы высшего образования в Российской Федерации в конце XX столетия

Прекращение существования Советского Союза повлекло за собой автоматическое прекращение функционирования единой вузовской системы. Началось строительство новой системы высшего образования в границах каждой из 15 республик, образованных на территории бывшего СССР. При этом оказались разорванными традиционные межвузовские связи как по линии учебно-методической, так и научной работы, что создало дополнительные трудности. Становление новой российской государственности сопровождалось кардинальным изменением системы образования, которая подверглась масштабной трансформации адекватно новым целевым ориентирам и ценностям.

В новых условиях общественные идеи призваны были стать неотъемлемым элементом духовной культуры людей. Подготовить молодёжь к жизни в условиях демократического общества, помочь ей адаптироваться в новом социокультурном пространстве можно было, лишь создавая для неё условия творческого овладения в процессе обучения и воспитания различными научными идеями и концепциями, выработанными отечественными и зарубежными мыслителями.

Министерством образования был принят ряд постановлений, кардинально менявших структуру и содержание профессиональной подготовки специалистов и направленных на удержание системы образования от распада в условиях обострившегося экономического и политического кризиса.

Разработку Государственной программы развития образования в Российской Федерации предлагалось произвести в кратчайшие сроки Указом № 1 Президента Российской Федерации от 11 июля 1991 года «О Первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» [174].

В рамках разработки данной программы предполагалось осмысление новых образовательных парадигм, организация поиска путей обновления системы российского образования, осуществление перехода от авторитарной к гуманной модели образования.

В частности, правительством РФ в «Программе углубления экономических реформ» обозначается совокупность задач по реформированию высшей школы и послевузовского образования:

- переход к многоуровневой системе реализации образования;
- развитие негосударственных образовательных учреждений;
- рационализация размещения потенциала высшей школы по регионам России [157].

Переход к многоуровневой структуре системы высшего образования осуществлялся в соответствии со следующими документами: постановлением Правительства РФ «О развитии гуманитарного образования в Российской Федерации» от 13.04.92 г.; приказом Министерства науки Российской Федерации «О развитии гуманитарного образования в Российской Федерации» от 30.04.92 г.; постановлением Комитета по высшей школе Мининститута науки Российской Федерации «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации» от 13.03.92 г. и «О кадровом обеспечении преподавания гуманитарных наук» от 10.10.91 г.; приказом Комитета «Об организации институтов по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук» от 05.05.92 г. [174].

Постановлением Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 13 марта 1992 г.

«О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации» и утверждённым одновременно «Положением о порядке реализации государственными высшими учебными заведениями образовательно-профессиональных программ разного уровня» уточнялось, что ввод многоуровневой системы образования необходим для того, чтобы дополнить действующую систему высшего образования различными по характеру и объёму образовательно-профессиональными программами. Многоуровневая система образования была рассчитана на подготовку бакалавров и магистров.

Данным положением были введены следующие три уровня высшего образования:

I — неполное высшее образование (два года обучения);

II — базовое высшее образование (два года профессионально ориентированного обучения) — получение квалификации «бакалавр»;

III — две модификации: ещё год или два профессиональной подготовки, отвечающие квалификации («специалист» — год профессиональной подготовки, «магистр» — два года профессиональной подготовки) [175].

По ранее действующей системе образования выпускники вузов получали квалификацию «специалист». Представленная выше структура российского высшего образования была утверждена Правительством РФ (1994) в качестве составного Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО). В частности, в главе компонента «Общие требования» понятие «уровень высшего профессионального образования» было заменено понятием «ступень высшего профессионального образования»; соответственно этому был уточнён ряд других позиций.

Выше представленные данные свидетельствуют о намерениях российской высшей школы следовать в своём развитии тенденции, позволяющей обучающимся осуществлять выбор содержания и уровня своего образования.

Данная тенденция была призвана создать условия для гуманизации образовательной системы и гибкого реагирования высшей школы на запросы общества в условиях рыночной экономики.

Федеральный закон «Об образовании», принятый в июле 1992 г., сыграл существенную роль в преодолении первоначального хаоса в системе высшей школы, дал импульс развитию законодательной базы для последующей эволюции сферы образования в России.

Образование признавалось и декларировалось приоритетной областью государства, которое провозгласило основные принципы политики в сфере российской высшей школы: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности, воспитание гражданственности, любви к Родине; единство федерального культурного и образовательного пространства; общедоступность образования; светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях; свобода и плюрализм в образовании; демократический, государственно-общественный характер управления образованием [176].

Новая Конституция Российской Федерации провозгласила основы реализации права на образование, определила непосредственный механизм правового регулирования конституционных установок в области образования (Федеральные государственные образовательные стандарты), определила пределы компетенции её субъектов в области образования (федерального центра и регионов).

Поправки 1996 г. в новую редакцию закона «Об образовании» не изменили первоначальной концепции, провозгласившей приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Основные положения государственной политики в сфере высшего образования отразили новый взгляд на его гуманитарную сущность. Законодательно утверждалась лично-ориентированная парадигма образования, характерная

для демократических государств, в принятом в 1996 г. Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [177].

Система высшего образования в России предоставляла каждому гражданину республики возможность для интеллектуального, культурного и нравственного развития, призвана была обеспечить качество и вариативность образовательных программ в структуре многоуровневой системы образования. Законодательно вузам была предоставлена широкая автономия, позволившая самостоятельно решать стоящие перед ними задачи.

Выше представленные факты свидетельствуют о тенденциях в развитии высшей школы по реализации задач духовного и гражданского становления личности. Тенденции повышения роли образованного человека в современном обществе соответствовало смещение акцента с узко-профессионального подхода к подготовке специалистов на многоаспектное интеллектуально-культурное развитие личности обучающегося в вузе.

Для России англо-американская модель многоуровневой системы образования представляет несомненный интерес, но не может быть скопирована полностью из-за отсутствия необходимых условий. Для данной модели характерна разветвлённая система среднего образования. В России в начале 1990-х гг. такого многообразия не было: различного рода колледжи, лицеи, гимназии не являлись определяющими формами среднего специального образования. Целью многоуровневой системы высшего образования является расширение возможности высшей школы в удовлетворении многообразных культурно-образовательных запросов личности и общества. Суть многоуровневой системы образования в России анализируемого периода состояла в представлении совокупности основных образовательных программ различного уровня, длительности и назначения.

Структурно-содержательная реформа высшего образования в России началась с разработки и введения новых

образовательных стандартов и соответствующего нормативно-методического и информационного обеспечения новых образовательно-профессиональных программ, реализуемых через многоуровневую структуру высшего образования. Усилиями группы учёных во главе с Государственным комитетом Российской Федерации по высшему образованию был разработан, а постановлением Правительства Российской Федерации (№ 940 от 12 августа 1994 г.) введён Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, основанный на многоуровневой системе [178].

Согласно данному документу, I уровень включает двухлетнее обучение по образовательным программам бакалавров и профессиональную подготовку в объёме среднего специального учебного заведения со средней продолжительностью обучения 3—3,5 года. Лицам, успешно окончившим двухлетнее обучение по программе бакалавра, полагается свидетельство о неполном высшем образовании. Они могут либо продолжить профессиональное обучение с присвоением соответствующей квалификации согласно перечню специальностей среднего профессионального образования, либо быть зачислены в вуз для освоения вузовской программы бакалавриата.

Срок обучения в вузе по программам II уровня — не менее двух лет для тех, кто успешно окончил двухлетнее обучение в колледже по программе I уровня, и четырёх лет — на основе общего среднего образования. Программы II уровня предоставляли личности возможность в рамках вуза получить базовое высшее образование и основы профессиональных знаний по направлениям. Предполагалась выдача диплома о высшем образовании с присвоением степени бакалавра и указанием направления обучения.

Бакалавры могли продолжить учёбу по программе III уровня в магистратуре или стать дипломированным специалистом с полным высшим образованием. Программа подготовки магистра наук предполагала преимущественно

исследовательский характер. По её окончании предусматривалась выдача диплома о высшем образовании с присвоением степени магистра. Выпускники вуза, завершившие любую образовательную программу III уровня, имели право поступления в аспирантуру, причём магистерский экзамен по иностранному языку засчитывался как вступительный экзамен в аспирантуру [178].

Государственным стандартом высшего профессионального образования предполагалось решение следующих задач в функционировании российской высшей школы: обеспечение гарантии качества образования для личности и общества в целом; создание единого образовательного пространства и благоприятных условий для академической мобильности студентов; расширение академических свобод преподавателей и студентов через условия реализации учебного процесса; привлечение региональных, общественных и государственно-общественных учебно-методических структур, самих субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателей) к формированию содержания образования наряду с федеральными структурами; создание объективных оснований для оценки качества деятельности образовательных учреждений, проведения аккредитации образовательных программ и вузов; обеспечение процедур признания и оценки эквивалентности российских дипломов о высшем образовании с зарубежными аналогами.

Переход российского высшего образования на многоуровневую систему его реализации предполагал реформирование как структуры, так и содержания образования. Первым шагом явилась разработка новой модели вузовского обучения (1992), в которой знания, умения и навыки рассматривались не как цель обучения, а как средство развития личности обучаемого. Согласно данной модели, выпускник вуза любого уровня обучения должен был уметь адаптироваться к складывающимся условиям рыночной экономики, быть гибким в своей профессиональной

деятельности. Он должен быть знаком с новейшими технологиями, уметь пользоваться компьютером, базами и банками данных, обобщающими весь мировой опыт. За годы обучения в вузе он должен развить в себе черты творческой личности, сформировать навыки исследователя, способность находить и выделять существенное, предвидеть и предотвращать или сводить к минимуму аварийные ситуации, разрабатывать или учитывать экологически чистые технологии [179].

Согласно декларируемым ориентирам, многоуровневая система образования позволяет подготовить элитарную часть интеллектуального потенциала российского общества. В 1992 г. система многоуровневого образования была введена в 52 вузах, в том числе в 14 университетах и 36 технических институтах России [180].

Она вводилась постепенно по мере готовности конкретных вузов к переходу на данную структуру образования и оформлялась принятием отдельных приказов образовательного ведомства. В конце 1999 г. уже 165 государственных вузов Российской Федерации обучали своих студентов по многоуровневой системе [181].

Считаем необходимым отметить, что переход на новую систему образования не отменил функционирования в российской высшей школе прежней системы образования, одноуровневой. Не все вузы поспешили отказаться от традиционной для России одноуровневой модели подготовки специалистов с высшим образованием. В исследуемый период недостаточно выверенные преобразования в этой сфере породили немало сложностей в организации учебного процесса, в решении вопросов трудоустройства выпускников.

Введение многоуровневого образования и государственных образовательных стандартов вызвало ряд трудностей, в частности связанных с непониманием сущности бакалавра или магистра. Наиболее неопределённым оказался статус бакалавра, человека с высшим образованием, но не

получившим прикладной специальности, а следовательно, — права на занятие соответствующей должности без дополнительной подготовки.

Одной из трудностей в процессе реализации многоуровневой структуры образования стала реализация дифференцированного подхода к оценке результатов учебной деятельности студентов. Многие преподаватели вузов посчитали многоуровневую систему образования недостаточно дифференцированной для объективного оценивания уровня знаний, поэтому в процессе реализации высшего образования в анализируемый период эта проблема актуализировалась.

Генезис оценки в российской высшей школе формально может быть представлен следующей последовательностью:

- 1834 г. — пятибалльная система: пять степеней оценки, выраженных в словесной описательной форме;
- до мая 1918 г. — словесная пятибалльная система: «очень плохо», «плохо», «посредственно», «хорошо», «отлично»;
- 1918—1935 гг. — период нормативно-правовой необеспеченности системы оценивания уровня учебных достижений в советской высшей школе;
- 1935 г. — цифровая пятибалльная система: 1, 2, 3, 4, 5;
- 1944 г. — четырёхбалльная система, выраженная в словесной форме: «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично» (годы СССР) [182].

На десятом совещании министров образования социалистических стран было принято решение о переходе всех этих стран к 10-балльной системе оценок, которое в Российской Федерации не было реализовано. В середине 1990-х гг. в российской высшей школе экспериментально вводилась многобалльная рейтинговая система, которую практики считали наиболее адекватной внедряемой многоуровневой системе образования. Массового применения данная оценочная система в России не получила [183]. Проблема адекватного оценивания уровня учебных достижений в российской высшей школе актуальна до настоящего времени.

В минимальное содержание любой образовательной программы, согласно ГОС ВПО, входили естественнонаучные и гуманитарные дисциплины, суммарным объёмом около двух лет обучения. Основополагающими идеями представленного данного документа должны были являться фундаментальность и междисциплинарность высшего образования, гибкость и вариативность программ, обеспечивающие реализацию принципа академических свобод преподавателя и студента [174].

ГОС ВПО установил самые общие требования к содержанию высшего образования по основным профессиональным образовательным программам каждого уровня. По каждому направлению и каждой специальности были определены обязательные для изучения дисциплины, вместе с ними были представлены дисциплины по выбору студента, факультативные курсы. В стандарте обобщённо были прописаны требования к уровню подготовки лиц, завершивших обучение в учебном заведении, через фиксирование базового минимума компетенций, которыми должен был обладать молодой специалист для получения определённой квалификации.

В соответствии с законом, ГОС ВПО включал федеральный и национально-региональный компоненты (ст. 28, п. 14 и ст. 29, п. 8 закона «Об образовании»), установление которых находится в компетенции соответственно Российской Федерации и её субъектов. Федеральный компонент определял обязательный минимум содержания каждой основной образовательной программы и государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретным направлениям. Региональный компонент включал часть содержания основных образовательных программ, которая отражала региональные особенности подготовки специалистов [183].

Считаем необходимым отметить, что начиная с 1990-х гг. наблюдается тенденция существенного изменения функционирования российского высшего образования в сторону

ориентации на формирование демократически мыслящей молодёжи. Демократизация различных сфер высшей школы наблюдалась вопреки противоречивости и непоследовательности проводимых реформ. Визуально она фиксировалась через переход от единообразия к вариативности реализации высшего образования непосредственно в вузах.

В первую очередь произошла радикальная перестройка преподавания социально-политических наук. Она была направлена на улучшение гуманитарной подготовки молодёжи, знакомство обучающихся с различными теориями общественного устройства, позволявшими преодолеть однолинейность марксистских схем объяснения миропорядка, утверждение гуманистических начал, общечеловеческих ценностей.

Позитивным моментом в развитии российской высшей школы анализируемого периода является поддержка государством инициативы вузов. В целях создания и развития новой системы гуманитарного образования в России при правительстве Российской Федерации организуется Координационный совет по гуманитарному образованию (постановление Правительства Российской Федерации «О развитии гуманитарного образования в Российской Федерации» от 13 апреля 1992 г.; постановление Правительства Российской Федерации от 23 октября 1992 г.) [174]. Основной задачей его деятельности явилась разработка стратегии развития гуманитарного образования. Несмотря на то что функции совета носили рекомендательный характер, в его лице ощущалась реальная поддержка процессам модернизации непосредственно в вузах.

Для создания комплекса научно-методического и информационного обеспечения гуманитарного образования и развития научных исследований в этой области Отделом гуманитарного образования учебно-методического управления были разработаны целевые комплексные программы: «Научно-методическое обеспечение преподавания гуманитарных дисциплин» и «Информатизация гумани-

тарного образования». Была организована работа 59 творческих коллективов по подготовке учебных программ, вариативных учебных курсов, материалов к учебникам, хрестоматиям, справочникам и антологиям для всех уровней и видов гуманитарного образования [181].

Соисполнителем программы выступил Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук (ИНИОН РАН), сотрудники которого подготовили восемь сборников информационных материалов по наиболее актуальным темам социально-гуманитарных курсов для преподавателей и студентов вузов. Планировалось издание 265 книг и создание 3 гипертекстовых баз знаний. В рамках программы силами учёных РАН, РАО, вузов страны велись исследования по направлению «Мировоззренческое и методологическое содержание современной науки и его освоение в образовании». Результатом должно было стать создание 20 учебных программ и 20 учебных пособий по всем основным отраслям знаний для философской подготовки специалистов высшей квалификации. В целях научного обеспечения преподавания гуманитарных дисциплин в условиях перехода к многоуровневой системе высшего образования была разработана подпрограмма «Возрождение гуманитарных наук и образования в вузах России» [184].

Для государственной поддержки развития гуманитарных наук, приумножения накопленных научных знаний и широкого распространения их в обществе, возрождения высоких традиций российской гуманитарной науки, сохранения имеющих мировое признание научных школ решено было создать Российский гуманитарный научный фонд (РГНФ). Данная самоуправляемая государственная организация призвана была поддерживать гуманитарные научные исследования и способствовать распространению гуманитарных научных знаний в обществе. Был утверждён Устав РГНФ; генеральным директором был назначен Е. В. Семенов (сентябрь 1994 г.) [185].

Своей деятельностью РГНФ ежегодно в рамках курсов поддерживает инициативные научно-исследовательские проекты: по изданию научных трудов, по развитию научных телекоммуникаций и материальной базы научных исследований, по созданию информационных систем; проекты экспедиций, других полевых исследований, экспериментально-лабораторных и научно-реставрационных работ; проекты по организации российских и международных научных мероприятий; проекты участия российских учёных в научных мероприятиях за рубежом и командировок российских учёных для работы над совместными научно-исследовательскими проектами.

Постановлением Правительства Российской Федерации от 25.05.94 г. «О международном научном фонде и международном фонде “Культурная инициатива”» регулировалась в анализируемый период сфера оказания помощи российской науке со стороны международных фондов. На основе соглашения между Комитетом по высшей школе и Фондом Сороса была разработана структура проекта о развитии международного сотрудничества в области преподавания гуманитарных и социальных наук [174].

Благодаря данному сотрудничеству, с 1996 по 2001 гг. Фонд Сороса вложил в проект «Университетские центры Internet» около 100 миллионов долларов, в результате чего на территории России появились 33 интернет-центра. Несмотря на официальное прекращение Д. Соросом финансовой поддержки благотворительной деятельности в России (2003), созданные при содействии фонда структуры продолжали активно работать без его непосредственного участия. К таким проектам относятся Московская высшая школа социальных и экономических наук, фонд культуры и искусства «Институт ПРО АРТЕ», Международный благотворительный фонд имени Д. С. Лихачёва, некоммерческий фонд поддержки книгоиздания, образования и новых информационных технологий «Пушкинская библиотека» [186].

При Министерстве науки, высшей школы и технической политики и Министерстве образования Российской Федерации планировалось создать республиканские центры гуманитарного образования. В их функции входили задачи определения нового содержания гуманитарного образования, разработки программ базовых дисциплин гуманитарного профиля, создания нового поколения учебной, учебно-методической и справочно-информационной литературы, организации подготовки и переподготовки преподавателей-гуманитариев.

Интеграция науки и высшей школы в гуманитарном образовании привела к созданию в 1992 г. в Москве на базе нескольких ведущих социально-гуманитарных институтов РАН уникального образовательного учреждения университетского типа — Республиканского центра гуманитарного образования (РЦГО). Большой вклад в его создание внесли выдающиеся учёные России, включая академиков А. О. Чубарьяна (будущий ректор центра), В. Л. Макарова, А. А. Гусейнова, В. С. Степина и др. Первоначально не предполагалось создавать сугубо гуманитарный вуз. Созданием университета с классической структурой факультетов планировалось охватить все области знаний Академии наук. Название предполагалось соответствующее структуре — Университет Российской академии наук (УРАН). Из-за возникших трудностей различного характера эта концепция не была осуществлена. Но попытки реализовать эту идею не прекращаются до настоящего времени [18].

Получив статус государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования (1994), РЦГО ежегодно открывает новые факультеты, в основном по инициативе директоров академических институтов, на базе которых эти факультеты функционируют. Данная тенденция содействует преобразованию его в 1998 г. в Государственный университет гуманитарных наук (ГУГН). Данный вуз не имел себе равных в Российской Федерации по числу привлечённых к преподаванию учёных-

гуманитариев: в 1999 г. здесь работали 14 действительных членов РАН, 192 доктора наук, профессора, 217 кандидатов наук [180]. В дальнейшем (2008) университету был добавлен академический статус и он был переименован в Государственный академический университет гуманитарных наук (ГАУГН).

Проводимые в системе российского высшего образования в конце XX столетия изменения были призваны преодолеть технократические тенденции в подготовке специалистов естественнонаучного и технического профиля; избежать изолированности социально-гуманитарного образования от естественнонаучного и технического компонентов современной культуры.

На базе институтов повышения квалификации (ИПК) преподавателей общественных наук высших учебных заведений при Московском, Санкт-Петербургском, Новосибирском, Ростовском и Уральском государственных университетах планировалось организовать институты по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук с сохранением порядка финансирования, установленного для подобного рода учреждений. Проблемы гуманитарного образования были представлены в крупных программах: «Народы России: возрождение и развитие», «Высшая школа России», «Университеты России» [187].

В рамках реализации данных программ было намечено включить в образовательные процессы высшей школы задачи в области изучения культуры народов России. Придавалось большое значение формированию историзма мышления и культурно-исторического самосознания, стимулированию интереса студентов к истории и культуре, к их роли в жизни российского общества. Данные обстоятельства визуализируют формирование тенденции поиска пути выхода из кризиса высшей школой России для достижения высокого уровня своего развития через повышение духовного потенциала россиян.

Основная профессиональная образовательная программа высшей школы в соответствии с требованиями государственного стандарта в обязательном порядке включала гуманитарные, социально-экономические, математические и естественнонаучные дисциплины общенаучного характера, общепрофессиональные дисциплины, а также теоретическую и практическую подготовку студентов по специальности и специализации, предполагавшую различные виды профессиональной деятельности выпускника. Учебные программы гуманитариев усиливались блоками математических и общих естественно-научных дисциплин. Будущие специалисты естественно-научного и инженерно-технического профилей изучали предусмотренный стандартом цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Учебные программы высшего естественно-научного и технического образования расширились курсами социологии, политологии, культурологии, психологии, отечественной и зарубежной истории, философии, свободными от идеологических штампов и догм.

В структуре образовательно-профессиональной программы базового образования соотношение дисциплин выглядело следующим образом: дисциплины гуманитарного цикла — 1 142 ч.; цикл социально-гуманитарных дисциплин — 336 ч.; курсы по выбору студента — 324 ч. Высшим заведениям было предоставлено право по своему усмотрению распределять часы, выделенные на изучение гуманитарных и социально-экономических дисциплин, если они являлись частью профессиональной подготовки. Обязательным требованием было изучение хотя бы одной из этих дисциплин («Социология», «Политология», «Правоведение»), общим объёмом не менее 112 ч. [188].

Новая модель гуманитарного образования разрабатывалась с учётом развития российского социума в направлении построения правового государства, гражданского общества, потребностей, склонностей, интересов студенческой молодёжи. Она призвана была реализовать её права

на свободное самоопределение в мировоззренческих позициях. Предполагалось решение задач по учёту региональных и национальных особенностей, типа и профиля учебных заведений; приведения структуры гуманитарного образования в соответствие с международными тенденциями.

Комитет по высшей школе утвердил новую, на уровне бакалавриата, структуру гуманитарного образования, которая признавалась обязательной частью всех профессиональных образовательных программ. В приложении к приказу Комитета по высшей школе Министерства науки России от 6 мая 1992 г. указывался перечень направлений базового высшего гуманитарного образования. Среди наименований направлений значились культурология, теология, философия, история, политология, психология, социология, юриспруденция, экономика и другие гуманитарные и социально-экономические дисциплины [174].

Каждая из дисциплин была представлена в учебном плане базовыми и элективными курсами, причём их содержание и наименование, с учётом требований государственных образовательных стандартов, определяли советы вузов, кафедры и преподаватели. За студентами оставили право выбора элективных курсов. На долю гуманитарных и социально-экономических дисциплин отводилось до 25% учебного времени.

Введением в структуру гуманитарного образования новых дисциплин, в том числе ранее не изучавшихся (культурология, социология, политология, психология и педагогика и др.), предстояло решить сложную задачу наполнения их адекватным содержанием. В вузах стали создавать советы по гуманитарным наукам в целях разработки учебных программ, авторских курсов, учебных пособий.

Данные факты позволяют нам зафиксировать чётко обозначившуюся тенденцию в концептуальной направленности вектора развития российского высшего образования на фундаментализацию и гуманитаризацию.

Устранение идеологического контроля над развитием высшей школы России повлекло за собой утверждение

принципа плюрализма и многообразия, расширение возможностей развития её теории и методологии, её включения в мировое образовательное пространство, выстраивание эффективных моделей российского высшего образования.

Стремление региональных властей, а также самих институтов повысить свой престиж на рынке образовательных услуг повлекло за собой изменение структурной государственной политики в сфере высшего образования: в первой половине 1990-х гг. началась университетизация и политехнизация вузов. На базе отраслевых технических вузов возникли политехнические институты в Ростове-на-Дону, Тамбове, ряде других городов. Реорганизация института сельскохозяйственного машиностроения в Ростове-на-Дону в политехнический институт в 1992 г. — результат длившегося несколько десятилетий процесса увеличения числа факультетов, расширения перечня специальностей, по которым осуществляется подготовка кадров. За период с 1956 по 1991 гг. число специальностей в институте выросло в три раза. Из узкоотраслевого институт превратился в общемашиностроительный вуз [189].

Параллельно осуществлялась трансформация институтов в академии: в 1994 г. их число достигло 79. По числу академий лидировали Центральный (33), Северо-Западный (11), Западно-Сибирский (9) экономические районы. В конце 1990-х гг. незначительные изменения произошли в системе технического образования. Был открыт технический университет в Орле, значительно расширена сеть филиалов столичных и региональных технических вузов [180].

В большинстве российских регионов появились специализированные учебные заведения сервиса. Данное явление было следствием перехода к стадии постиндустриального развития, значительным повышением роли сферы обслуживания в современной экономике. Государственные вузы данного профиля были открыты в Москве, Санкт-Петербурге, Поволжье (Тольятти), Северном Кавказе (Сочи), Урале (Уфа), Сибири (Омск), Дальнем Востоке (Владивосток).

Для анализируемого периода характерно формирование сети высших учебных заведений — академий государственной службы, осуществляющих подготовку кадров государственных чиновников (часто на материальной базе высших партийных школ). Они были открыты в региональных столицах, крупных городах: Москве, Санкт-Петербурге, Орле, Волгограде, Нижнем Новгороде, Саратове, Ростове-на-Дону, Екатеринбурге, Уфе, Новосибирске, Хабаровске и др. Параллельно с созданием головных вузов создавалась широкая сеть филиалов. Северо-Западная академия государственной службы к 2000 г. имела филиалы в 13 городах Российской Федерации [182]. Данное явление характерно для российской высшей школы, исторически сложившейся функцией которой была сервисная (по обслуживанию кадрового ресурса государственного аппарата).

Особенностью российской системы высшего образования конца XX в. является наличие значительного числа небольших узкоспециализированных вузов и филиалов, которые характеризуются большими затратами на подготовку одного специалиста.

В России анализируемого периода функционировала достаточно разветвлённая подсистема высших экономических учебных заведений, готовивших специалистов широкого профиля (почти половина из них (46%) в 1993 г. — инженерного профиля, 12% — экономического, 8,7% — естественнонаучного) [180]. Требования социума выдвигали необходимость в разработке модели высшего экономического образования, которая способствовала бы быстрому и эффективному реагированию на запросы рынка. Ощущался дефицит специалистов в области региональной экономики, государственного управления и менеджмента, финансов, банковского дела, инноваций и предпринимательства. Выпускникам экономических вузов недоставало информационно-технологической и аналитической компетенций, психологической устойчивости, умений разбираться и работать в экстремальных ситуациях

современного этапа развития экономики. Возникла необходимость в преобразовании высшего экономического образования: из элитного — в общедоступное, с учётом всех его уровней.

Создание правового государства, новой государственности в России без соответствующего правосознания населения представлялось задачей недостижимой. Сложившаяся в прошлом ситуация правовой неграмотности студенческого контингента объяснялась отсутствием в учебных планах учебных заведений правовых дисциплин в нужном количестве и качестве (30—40 ч. на изучение правовых курсов в вузах), тенденцией к их сокращению, а в ряде вузов (пединститутах) их исключение [183]. Демократизация в общественном сознании россиян связывалась с необходимостью формирования высокого уровня правовой культуры и, в первую очередь, у обучающейся части населения. Таким образом, признавалось, что эффективность шагов в правовой сфере зависит от качества юридического образования.

На государственном уровне для решения данной задачи был принят Указ Президента Российской Федерации о разработке концепции правовой реформы, реализация которого предусматривала комплексный план мероприятий по обсуждению соответствующих документов: проекта Федеральной программы развития системы юридического образования в России и проекта Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Юриспруденция» [174].

Целью программы являлось практическое претворение в жизнь единой федеральной системы развития юридического образования в стране, способной обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов-юристов, готовых решать задачи требуемого уровня сложности, проводить необходимые преобразования в соответствии с профессиональной и социокультурной ролью юриста в изменяющемся обществе. Высокая гражданская и политическая значимость юридической профессии предполагала,

что, помимо специальной подготовленности, юрист должен быть высококультурным человеком. В этой связи в перечень обязательных дисциплин профессиональной подготовки Госстандартом были включены философия, иностранный язык, культурология, история, социология, политология, психология и педагогика, экономическая теория, физическая культура [191].

Представленные выше сведения констатируют предпосылки формирования в развитии российской высшей школы тенденции к неаргументированному увеличению подготовки специалистов в области экономики и права.

Целью философского образования анализируемого периода провозглашалось развитие у обучающихся способности самостоятельно мыслить, применять полученные в области философии знания при решении собственного жизненного выбора. В советское время из философии, признанной вечным поиском истины, пытались сделать набор догм. После нескольких благодатных лет сумбурного плюрализма её исподволь вытесняли. Существующее в анализируемый период положение философии в вузах называли катастрофическим: в большинстве учебных заведений она воспринималась студентами как «лишний предмет», содержание которого отражено в «невыносимо скучных» учебниках. В некоторых вузах философию исключили из преподавания [192].

Книжные полки заполнены «философскими трудами», а их авторы не несут никакой научной ответственности «за свои сумасбродные идеи...», студенты и аспиранты не заинтересованы в глубоком изучении философии [193]. Широкая дискуссия развернулась по поводу постановления Президиума Высшей аттестационной комиссии (ВАК) об упразднении кандидатского экзамена по философии для аспирантов и соискателей преподавания вузовской философии [194]. Остро стояла кадровая проблема подготовки специалистов данного профиля и, соответственно, проблема качества преподавания дисциплин этого цикла.

Считаем необходимым отметить, что мы в данном направлении придерживаемся следующей точки зрения: без философии, которая по мысли М.Т. Цицерона (Cicero Marcus Tullius), есть «культура духа», немислимо воспитание интеллигента. Учиться философствовать можно и нужно всю жизнь. Человек остаётся человеком, пока он философствует [195].

Учебные программы, планы, учебники по данному циклу дисциплин нуждались в серьёзных коррективах. Требовалось введение новых, менее академичных, более эффективных форм их преподавания, «разведение» программ для студентов и аспирантов. Реформирующимся российским образованием были востребованы такие философские курсы, как «философия культуры», «философия науки», «философия техники», «экологическая этика», «социальная экология», «философия образования». Предметом анализа философов должны быть проблемы свободы и ответственности личности, взаимодействия различных видов её духовной и материальной деятельности в контексте развития цивилизаций.

Коренные изменения в системе высшей школы были вызваны масштабным реформированием российского общества. Коллегия Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации 4 марта 1997 г. приняла решение о «Задачах и принципах обновления государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования». Истечение в 1997 г. срока действующих ГОС ВПО в части «Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки бакалавров» и необходимость учёта накопленного опыта и выявленных недостатков при реализации действующего ГОС ВПО явились предпосылками к его обновлению. Целевыми установками данного процесса предполагалось дальнейшее повышение качества высшего образования; совершенствование средств эффективного управления образовательным процессом; увеличение степени соотнесённости

ГОС ВПО Российской Федерации с международными стандартами в сфере образования [174].

По замыслу работников аппарата министерства образования, процесс обновления ГОС ВПО предполагал разработку совокупности согласованных норм и требований к качеству высшего образования со стороны личности, государства, общества в целом, профессиональных и академических сообществ. Его основным предназначением было аккумулирование накопленного практического опыта вузов в реализации разных по назначению и срокам освоения образовательных профессиональных программ для построения на их основе гибкой системы подготовки специалистов.

Для многих вузов страны важнейшим направлением развития стала компьютеризация образовательных процессов. Организовывались компьютерные классы, оборудованные новейшими ЭВМ и снабжённые пакетами программных документов, которые постоянно пополнялись. В вузах создавались собственные и закупались готовые компьютерные программы по дисциплинам, преподавание которых с использованием технических средств ранее считалось невозможным.

В политике финансирования системы высшего образования 1990-х гг. сформировался новый, своеобразный механизм. Под ним подразумевается совокупность условий, форм и методов создания, распределения и использования финансовых средств в целях обеспечения благоприятного положения для развития высшего образования. В частности, изменились источники финансирования вузов: децентрализация системы управления вузами привела к структуризации государственного финансирования путём выделения федеральных республиканских, областных и местных (муниципальных) ассигнований; коммерциализация образования потребовала учёта в структуре финансирования вузовского образования частных инвестиций, субсидий и оплаты за обучение.

Основным источником финансирования высшего образования в конце 1990-х гг. был государственный бюджет,

на долю которого приходилось 70—75% всех финансовых ресурсов вузов. Обеспечение вузов в этом плане было тесно связано с общими объёмами бюджетного финансирования системы образования, которые были крайне ограничены [196].

Согласно закону «Об образовании», на нужды образования должно было выделяться 10% национального дохода. По данным Госкомстата Российской Федерации, во второй половине 1990-х гг. реальные расходы на образование составляли 3,5% внутреннего валового продукта (ВВП), а на высшее образование — менее 2%. Плановые годовые бюджеты удовлетворяли лишь треть потребностей вузов; фактически выделялось финансовых средств на четверть меньше запланированного [197].

Во второй половине 1990-х гг. в стране возросло число регионов, получающих дотации из федерального бюджета в виде трансферта — перевода денежных средств в региональные бюджеты из специального фонда финансовой поддержки субъектов федерации, который имелся в федеральном бюджете. Средства фонда в форме трансферта направлялись тем субъектам России, где собственные доходы региональных бюджетов были недостаточны для покрытия предусмотренных расходов. В 1998 г. из 89 субъектов федерации 77 получали трансферты на нужды образования [180].

Переход экономики страны на рыночное хозяйствование предполагал рыночный подход к организации финансового обеспечения вузов. Важным по значимости финансовым источником стали внебюджетные средства (собственные денежные средства), полученные вузами от разного рода платной образовательной и предпринимательской деятельности. В рамках рыночного подхода механизм финансирования высшей школы характеризовался сочетанием бюджетного финансирования вузов с развитием платных образовательных услуг и другими источниками самофинансирования. Простая замена бесплатных

услуг платными считалась недопустимой, предполагалось их рациональное сочетание.

Согласно закону «Об образовании», предпринимательскую деятельность вузов отличал целый ряд особенностей: она должна была носить не основной, а вспомогательный характер; она призвана обеспечивать выполнение основных задач образовательного учреждения; полученные от данной деятельности доходы могут быть направлены на компенсацию недостатка средств (обусловленного дефицитом оных в бюджете) для восстановления и расширения основных фондов, на обеспечение возможности реализации потенциала сотрудников, на расширение масштабов удовлетворения потребностей внешних для образовательного учреждения субъектов [174].

Выявленные факты свидетельствуют о тенденции разделения российских высших учебных заведений на отдельные группы по профилю подготовки.

В 1990-е гг. вузы были распределены крайне неравномерно по экономическим районам России. Выход закона Российской Федерации «Об образовании» в редакции от 13 января 1996 г., установившего ограничение на приём студентов в государственные вузы на платных условиях, активизировал волну создания негосударственных вузов при учредительстве или на базе государственных учреждений высшего образования. К концу 1990-х гг. в общем количестве вузов гражданского профиля доля негосударственных составляла 43% [181].

Тенденция развития в 1990-е гг. негосударственного образования продемонстрировала стремление российской высшей школы к плюрализму в своём развитии: по формам организации, по содержанию и направленности. К сожалению, подобные устремления не всегда реализовывались в практической действительности. Данная тенденция привела к перенасыщению отдельных регионов образовательными структурами, открытыми без наличия должной материальной базы и педагогических кадров.

Актуализировалась необходимость проведения мониторинга качества образования с целью искоренения низкого уровня преподавания, в том числе в секторе негосударственного высшего образования.

Негосударственные вузы в системе высшего образования в России функционировали в организационно-правовых формах частных предприятий, товариществ и акционерных обществ открытого и закрытого типа. Координация их деятельности и защиты прав и интересов осуществлялась созданной в 1994 г. Ассоциацией негосударственных вузов России (АНВУЗ России). В конце 1990-х гг. система российского негосударственного образования была представлена двумя организационно-правовыми формами: 1) автономной некоммерческой организацией; 2) негосударственным образовательным учреждением. Оставались отдельные вузы в форме частных предприятий, зарегистрированных и получивших лицензии до появления соответствующих законов. Регулирование этого процесса осуществлялось по мере выхода образовательных заведений на лицензирование или аттестацию. Существенным прогрессом в развитии правовой базы негосударственного образования явилось включение в новую редакцию закона «Об образовании» (от 13 января 1996 г.) отдельной статьи «Негосударственные образовательные организации» [174].

Процесс функционирования негосударственных вузов в стране вызвал неоднозначное отношение к нему. Многие считали, что привнесение коммерческих начал в систему высшего образования приведёт к её разрушению и снижению интеллектуального потенциала общества. Сторонники развития негосударственных вузов полагали, что в перспективе государство окажется не в состоянии обеспечивать необходимые финансовые затраты, позволяющие удовлетворять растущий спрос на образовательные услуги.

Основная часть негосударственных вузов имела небольшой контингент обучающихся: от 50 до 700 человек. Образовательный процесс в этих учебных заведениях

осуществлялся по 15 программам, в которых основное внимание уделялось подготовке бакалавров (объём подготовки последних государственными вузами в конце XX в. составлял около 10%). После аккредитации 12 негосударственных вузов получили лицензии на послевузовское образование, а отдельные — на магистерскую подготовку [198]. Неоспоримым является признание факта, что негосударственные вузы оказали существенное влияние на обеспечение российских регионов квалифицированными кадрами.

Для российской высшей школы второй половины 1990-х гг. характерен процесс укрупнения государственных высших учебных заведений в основном за счёт расширения коммерческого набора и массового открытия филиалов. В 1999 г. государственные вузы, подчинённые Министерству образования Российской Федерации, открыли 153 филиала. Данный процесс привел к развитию тенденции параллелизма программ подготовки специалистов. Это обстоятельство негативно отразилось как на качестве подготовки выпускников отдельных вузов, так и на престиже отечественного высшего образования.

В частности, в Челябинской области технический университет и Магнитогорский горно-металлургический институт осуществляли дублирование в подготовке специалистов по 14 специальностям, в том числе по промышленному строительству, литейному производству и т. д. В Нижнем Новгороде политехнический институт, наряду с филиалом института инженеров железнодорожного транспорта, вёл подготовку инженеров по трём аналогичным специальностям. Несколько вузов Иркутска вели параллельную подготовку студентов по специальностям: технология машиностроения, экология и др. Дублировалась подготовка инженерных кадров по нескольким специальностям в вузах Самарской области, во многих других регионах [199].

Кризисные явления начала 1990-х гг. отразились на системе обеспечения научного творчества студентов

и молодых учёных: многие привычные формы научно-исследовательской деятельности студентов исчезли из учебных и научных планов вузов. Опыт работы по содействию молодёжи в творческом научном развитии в данный временной период представлен различными видами и формами научно-исследовательской работы студентов (НИРС): индивидуальная НИР; участие в работе научных кружков и коллективов; студенческие «Недели науки»; научные конференции и семинары, круглые столы и др.

Одной из ведущих задач реализации данных форм являлось обучение студентов методам научных исследований. Число студентов, участвовавших в учебно-исследовательской работе (УИР) в рассматриваемый период, составляло 40—50%, число участников НИР по всем учреждениям образования Госкомвуза России — около 15% [200].

Для изменения данной ситуации на законодательном уровне Министерства образования России и Президиумом РАН был принят ряд документов:

- Положение о Всероссийской студенческой олимпиаде (1999);
- Положение об открытом конкурсе на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам в вузах Российской Федерации (2000);
- Положение о медалях Российской академии наук с премиями для молодых учёных РАН, других учреждений, организаций и для студентов вузов (2000) [174].

Межвузовскому обмену опытом, определению путей развития и поддержки творческих способностей молодёжи способствовало проведение в апреле 2000 г. в Красноярске Межрегионального научно-педагогического симпозиума «Проблемы организации научно-исследовательской работы студентов и научно-технического творчества молодёжи на современном этапе» [201].

Процесс интеграции высшего образования с наукой и производством, наблюдавшийся в мировом образовательном сообществе, привёл к созданию сложных структур

учебно-научно-производственных комплексов в форме технополисов и технопарков. Аналогами зарубежных технополисов в России явились наукограды.

Термин «наукоград» был введён в научный оборот в августе 1991 г., что даёт формальное основание считать эту дату началом формирования государственной политики в отношении наукоградов [18]. Процесс формирования государственной политики в отношении городов с высокой концентрацией интеллектуального и научно-технического потенциала (наукоградов) можно разделить на два этапа: 1) период образования поселений с высокой концентрацией интеллектуального и научно-технического потенциала и их развития в условиях СССР (1935-е — конец 80-х гг.); 2) период развития наукоградов в условиях становления и развития обновлённой государственности России (1990-е гг.) [202].

Закон «О статусе наукограда Российской Федерации» был принят 7 апреля 1999 г. В данный период эти города характеризовались отдалённостью результатов деятельности расположенных в них предприятий от конечной продукции в технологической цепочке производства товаров широкого потребления. Отмечается высокая мобильность и отсутствие мотивации к переходу в нетворческие сферы деятельности значительной части населения наукограда и, как следствие, отток интеллектуального потенциала из наукограда. Руководителям органов местного самоуправления данного периода была присуща высокая мотивация к сохранению и развитию научно-производственных комплексов, в том числе посредством включения их в новые экономические отношения. Предприятия научно-технического комплекса наукоградов по характеру производственной деятельности с трудом подвергались экономической интеграции с местной и региональной экономикой [203].

Основное отличие технопарков от исследовательских и научно-промышленных парков заключается в отсутствии устойчивых связей с университетами и НИИ. Но в про-

цессе функционирования технопарка вполне возможно установление такого рода контактов, которые как раз и смогут обеспечить его успешное развитие.

В 1990 г. была принята первая программа развития технопарков в высших учебных заведениях страны, которая содействовала их росту и развитию. После успешного создания в 1992 г. в России первых двух технопарков их численность увеличивалась соответственно: 1993 г. — 8, 1994 г. — 43, 2000 г. — более 100. Эффективно работающие крупные технопарки возникли, помимо Москвы и Петербурга, в Томске, Саратове, Ульяновске, Нижнем Новгороде, Обнинске, Уфе, Таганроге, Ижевске и других городах [204].

Для создания подобных структур за рубежом используют в основном классические университеты. В Российской же Федерации они формируются на базе технических университетов или отраслевых вузов, осуществляющих подготовку кадров и проводящих научные исследования в области самых передовых технологий. Технополисы и технопарки внесли определённый вклад в достижение устойчивого экономического развития регионов в анализируемый период.

С начала 1990-х гг., вследствие радикальных изменений политической и экономической ситуации в России, сопровождавшихся беспрецедентным сокращением бюджетного финансирования, система высшего образования оказалась в кризисной ситуации, выход из которой наметился только на рубеже XX—XXI вв. С распадом СССР развалилась и строго централизованная структура системы образования, её высшей школы. Требовалось выработать положение, тактику и механизмы адаптации системы высшего образования к иной экономической, социальной, идеологической и политической ситуации, к новой демографической обстановке. Предпосылки для глубокого реформирования высшей школы России были заложены принятым Законом Российской Федерации «Об образовании» (10 июня 1992 г.).

Закон был направлен на обеспечение права на образование человека и гражданина, закреплённого в статье 43 Конституции Российской Федерации. Он же установил общие принципы и правила, регулирующие все виды отношений в области образования, возникающие

между работниками сферы управления образованием, педагогическими работниками и студенчеством.

Глубокий экономический кризис, в котором оказалась Российская Федерация в 1990-х гг. существенно осложнил проведение реформ высшей школы, максимально обострил финансовые, организационные и кадровые проблемы развития вузов. Доля расходов на образование в федеральном бюджете неуклонно снижалась: от 5,85% (1992) до 3,45% (1998).

Обычной практикой в 1990-е гг. стала задержка работникам образования заработной платы, стипендии учащимся. В Послании Президента Федеральному Собранию Российской Федерации В. В. Путина (от 8 июля 2000 г.) отмечается, что в 1990-е гг. правительство ни разу не выделило вузам 3% бюджетных средств, положенных по закону «Об образовании». Реальные размеры финансирования никогда не превышали 40% от нормативов.

Значительное снижение государственного финансирования вузов в последнем десятилетии XX в. сказалось главным образом на гуманитарном образовании, которому было труднее приспособиться к условиям рыночных реформ. Отсутствие полноценной государственной поддержки не только повлекло за собой уход преподавательского состава в иные сферы деятельности и расширение спектра коммерческих образовательных учреждений, но и в конечном итоге крайне негативно отразилось на качестве преподавания обществоведческих дисциплин.

Считаем необходимым подчеркнуть особую роль вузовской учебной литературы, которая являлась важным средством обучения и воспитания студентов. Коммерциализация издания книг этой области негативно влияла на качество самой литературы. Во второй половине 1990-х гг. правительством, министерствами Российской Федерации был принят пакет документов, регулирующих вопросы учебного книгоиздания. Большую работу, направленную на повышение качества учебной литературы, осуществляло Министерство образования России: введена процедура присвоения этим изданиям грифа министерства, ежегодно стали проводиться конкурсы учебных изданий, устраиваться выставки («Книги России», Московская международная выставка-ярмарка).

Структурная перестройка экономики, перспективы развития её отраслей, направлений социальной сферы отразились на требованиях к подготовке специалистов высшей школы. Особую значимость в списке их компетенций приобрели категории технологической культуры, качества труда, профессиональной компетентности. Актуализировалась потребность общества в подготовке специалистов для социальной сферы, налогово-бюджетных организаций и учреждений, страхового рынка, управления персоналом. Наблюдалась тенденция роста значимости специализации для непосредственного управления сложными

технологическими и информационными системами. Высшее образование призвано было обеспечивать не только подготовку специалистов, но и повышать образовательный уровень молодёжи, способствовать самовоспитанию, самоопределению, нравственному самосовершенствованию, освоению социального опыта.

Данные обстоятельства привели к необходимости пересмотра подходов к функционированию российской высшей школы. Модернизация образования в целом, и высшего в частности, стала приоритетным направлением для развития и обновления экономики, науки и формирования гражданского общества. На государственном уровне декларировалось, что модернизация страны опирается на модернизацию образования, на его содержательное и структурное обновление.

Существенное значение в данном направлении имеют развитие государственной стандартизации образовательных процессов высшей школы и ориентация их на уровневую модель реализации, которые характерны для анализируемого периода.

Типовые программно-методические средства позволяют избежать субъективизма в оценках компетенций и упрощают процедуру контроля качества подготовки будущих специалистов. Средства компьютерных технологий обучения освобождают преподавателя от изложения и отработки с обучающимися значительной части учебного материала.

Важным социальным фактором развития высшего образования в условиях жесточайшего экономического кризиса последнего десятилетия XX в. выросло растущее стремление российских граждан к получению высшего образования. Оно стало ключевой предпосылкой сохранения сети государственных вузов, а также открытия новых, в том числе частных, учреждений высшего образования. Большинство населения пришло к осознанию, что только образование даёт шанс занять достойное положение в обществе.

Одной из позитивных тенденций в функционировании высшей школы конца XX столетия необходимо назвать развитие технопарков. Основой функционирования последних является производственно-технологическая деятельность. Через сеть специально созданных малых и средних предприятий технопарки внедряют новые технологии в производство и осуществляют коммерциализацию научных исследований, в том числе высшей школы.

Основные задачи обновления высшего образования в анализируемый период носят, прежде всего, социальную направленность в своих формулировках: обновление содержания высшего образования и повышение его качества; равенство доступа к образованию; формирование эффективных механизмов трансляции социального заказа системе высшего образования; расширение участия общества в управлении образованием.

Подобные задачи ставились и на предшествующих этапах реформирования высшей школы России (1970-е—80-е гг.). Модернизация российского высшего образования 70-х гг. может быть охарактеризована как научно-технологическая; процессы преобразований конца 80-х и 90-х гг. можно назвать организационно-управленческими. Следовательно, содержание и методы обучения в высшей школе должны содействовать реализации управленческой функции всеми участниками образовательного процесса, отражая интересы вуза, педагога, студента и общества в целом.

3.2 Особенности функционирования университетского образования конца XX в.

Университетское образование в России с 1992 г. вступило в новый этап своего развития. Это связано с целым рядом обстоятельств и в первую очередь — с распадом системы университетского образования СССР. Новая концепция образования в целом, и университетского образования в частности, стала объектом междисциплинарных исследований Б. С. Гершунского, В. И. Жукова, Ф. Г. Знятиновой и др.

В анализируемый период необходимо зафиксировать обозначение тенденции в развитии университетского образования Российской Федерации в сторону увеличения удельного веса университетов в системе высшей школы.

Только за 1992 г. количество университетов в России выросло с 48 до 97, в том числе в Москве (вместо 2 университетов появилось около 20 новых), в Санкт-Петербурге (вместо 1 — более 10), в Саратове (был 1, а стало 5: кроме СГУ, медицинский, технический, аграрный, коммерческий) и т. п.

Как результат, к началу 1993 г. свыше 20% студентов обучалось в российских университетах [180].

Считаем необходимым отметить, что развитию данной тенденции способствовала сложившаяся кадровая ситуация. В российских университетах появилось значительное

количество специалистов высокой квалификации, приехавших по разным причинам из независимых государств ближнего зарубежья. В частности, в Ульяновском университете целые кафедры, особенно на медицинском факультете, состояли из преподавателей, прибывших в 1990-е гг. из Таджикистана, Киргизстана, Казахстана; в Белгородском университете работало много профессоров Харьковского университета [181].

В государственном секторе российской высшей школы доля университетов в общей численности вузов возросла в следующих пропорциях: в 1990/91 учебном году она составляла 8,2%; на начало 1999 г. — 23,5%. Произошло увеличение количества платных университетов: в 1990/91 учебном году их было 42; в 1995 г. — 75; в 1999 г. — более 90. К 1994 г. в России насчитывалось 34 академии, которые в основном имели профильную специализацию: юридическая, медицинская, музыки, печати, морская, финансовая, путей сообщений, аэрокосмическая, ветеринарная, морская и др. [205].

В стране за несколько лет конца XX столетия было открыто более 20 классических университетов, реорганизовано в технические университеты несколько десятков политехнических и отраслевых вузов. Только с 1992 по 1994 гг. число российских университетов всех профилей возросло в 2,7 раза. К 2000 г. университеты, которые по своей структуре принято считать классическими, имелись во всех без исключения республиках и краях Российской Федерации [180].

Представленная выше тенденция «университетизации» российской высшей школы имела неоднозначные последствия. В анализируемый временной отрезок было решено провести на государственном уровне укрупнение университетов путём присоединения к ним небольших высших учебных заведений. В результате объединения нескольких вузов значительно вырос потенциал Саратовского и ряда других университетов. В Новгороде, например, прошёл

процесс объединения всех некогда самостоятельных государственных вузов, филиалов в один Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. Объединение нескольких вузов способствовало снижению затрат на подготовку специалистов и позитивному влиянию на её качество.

В анализируемый период новые «классические» университеты были созданы на базе педагогических вузов (Тамбов, Орёл, Курск, Карачаевск, Белгород, Майкоп, Магнитогорск, Улан-Удэ, Кызыл, Елец, Южно-Сахалинск, Абакан, Горно-Алтайск, Ставрополь и др.); политехнических институтов (Тула, Благовещенск, Владимир, Оренбург); филиалов вузов (Ульяновск); объединения отдельных, часто разнопрофильных вузов, филиалов (Новгород, Череповец, Курган); научных центров (Пушино); наконец, на новом месте (Сургут) [181].

К сожалению, большинство открывшихся университетов не имело солидных гуманитарных факультетов, число которых в годы советской власти было недостаточным и в некоторых старых университетах. Создание узкопрофильных университетов не соответствовало российским традициям университетского образования, не способствовало тенденции их гуманитаризации.

В частности, на момент анализируемого периода фиксируется отсутствие в структуре функционирования многих российских университетов юридических, философских, экономических и ряда других гуманитарных факультетов. В некоторых случаях имело место формальное переименование институтов в университеты и академии. Качество образования при этом редко менялось в лучшую сторону: достигался в основном лишь рекламный или чисто финансовый эффект. Кроме того, по нашему мнению, университет по определению не может быть лингвистическим или химическим, он трактуется как универсум наук.

В связи с открытием в технических вузах гуманитарных факультетов, реорганизацией политехнических институтов

в классические университеты, стали стираться различия между техническими и классическими университетами. Одновременно имел место процесс преобразования педагогических, медицинских, сельскохозяйственных, технических институтов в соответствующие академии и университеты.

В результате осуществления в последнее десятилетие XX в. всеобщей университетизации в Российской Федерации практически не осталось регионов, в которых бы отсутствовали университеты: в системе российской высшей школы к 1994 г. насчитывался 141 университет. Большая часть (28%) этих учебных заведений приходилась на Центральный экономический район. По 11% от общего числа университетов приходилось на Северо-Западный, Поволжский, Северо-Кавказский и Западно-Сибирский районы. Впервые в качестве университетских центров стали выступать даже не административные центры субъектов Российской Федерации. Ингушский университет был открыт, например, в сельском населённом пункте – станице Орджоникидзевской [206].

Визуализируется декларирование курса, прямо противоположного тенденции функционирования университетского образования в первые годы советской власти: стремление к его фундаментальности, уходу от профессионализации и узкой специализации. К сожалению, эти новейшие образовательные учреждения, за редким исключением, по качеству образования, по научному потенциалу значительно уступали не только старейшим и старым, но и университетам, которые были открыты во второй половине XX столетия.

Некоторые из вновь открытых российских университетов стремились успешно сочетать черты классического и современного университета, проявляли в своём функционировании тенденции к преодолению узкопрофильной специализации. В частности, данная установка в плане структурной организации работы наблюдается в Ульяновском университете, созданном на базе филиала МГУ: на

момент анализируемого периода в преподавательском коллективе этого учебного заведения было более 70% специалистов с научными степенями, в том числе 16% докторов наук. Данный кадровый потенциал позволял университету широко участвовать в научных программах различного уровня [180].

В Саратовском техническом университете была открыта подготовка по ряду гуманитарных специальностей и, соответственно, аспирантура и защита диссертаций. В Пензенском государственном педагогическом университете был заявлен курс на реорганизацию его и преобразование в классический университет. В связи с этим были созданы экономический и юридический факультеты, особое внимание уделялось научно-исследовательской работе преподавателей и студентов, защите диссертаций [181].

К концу 1995 г. в Ульяновском университете были открыты такие характерные для классического университетского образования факультеты, как юридический, экономический, медицинский. Одновременно открываются факультеты международного сотрудничества, экологический, трансферных специальностей, гуманитарных наук и социальных технологий. Всего в этом университете на момент анализируемого периода идёт подготовка по 26 специальностям на 15 факультетах [180].

Однако в большинстве случаев преобразование институтов в университеты в 90-е гг. XX в. носило чисто формальный характер. Данное утверждение базируется на материалах социологических опросов, проведённых в анализируемый период: 69% опрошенных студентов и 63% преподавателей ответили, что образование новых университетов — просто формальное переименование вузов; 14% студентов и 18% преподавателей считали, что преобразование вуза в университет может иметь негативные последствия; по 11% преподавателей и студентов предполагали повышение качества обучения в связи с данными реорганизациями [181].

Новым явлением в жизни российских университетов стало определённое расширение их прав, принятие университетских уставов, учитывающих региональные условия и традиции конкретного учебного заведения. В частности, на конференции коллектива СПГУ (январь 1993 г.) был принят устав, определивший статут университета как самостоятельного (автономного) вуза Российской Федерации. Основным принципом университетской жизни была объявлена свобода в учебной и научной деятельности. Автономия МГУ была восстановлена Указом Президента Российской Федерации 1992 г., а в 1996 г. она была расширена [182]. На основе новых уставов во многих университетах в середине 90-х гг. прошли первые выборы ректоров на альтернативной основе. К руководству университетами пришли авторитетные учёные, получившие широкую поддержку университетских коллективов.

Российские университеты конца XX в. стремились открывать факультеты и специальности, позволяющие удовлетворять новые потребности общества. В результате расширилась (где-то и началась) подготовка социологов, политологов, культурологов, специалистов по экологии, информатике, социальных работников и т. п. В Московском университете был создан факультет фундаментальной медицины. Был поставлен вопрос о создании университетской системы подготовки государственных служащих. Для его реализации в МГУ был открыт институт государственного управления и социальных исследований (1994). Данное обстоятельство свидетельствует о возврате университетов к их исторической функции: подготовке кадров государственно-управленческого аппарата.

Ряд университетов автономных республик в 1990-е гг. значительно расширился в структурном соотношении. В Мордовском университете первоначально существовало только 6 факультетов, а в 1993 г. их было уже 18; в их составе функционировало более 100 кафедр; свыше 1 000 преподавателей обучали 16 тыс. студентов. На

15 факультетах Удмуртского университета в 1993 г. обучалось свыше 7,5 тыс. студентов. В Чувашском университете число факультетов увеличилось с 7 до 13; численность обучающихся на них студентов составила 10,5 тыс. человек. Вновь созданный Адыгейский университет (1993) в районном центре открыл (1996) филиал, в составе которого функционировали педагогический и экономический факультеты [181].

В Санкт-Петербургском университете в начале 1990-х гг. численность обучающихся на 20 факультетах превысила 20 тыс. студентов. На более чем 230 кафедрах этого учебного заведения в анализируемый период работало более 3 тыс. преподавателей. В дальнейшем здесь был открыт факультет международных отношений (1994) и медицинский факультет (1995) [180].

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о тенденции роста авторитета и популярности университетского образования в российском обществе. Отчасти данная направленность была вызвана социально-экономическим кризисом, из-за которого многие специальности, получаемые в техникумах и училищах, остались невостребованными на рынке труда. Молодёжь стремилась иметь более прочные гарантии трудоустройства и шла в университет.

Опыт функционирования системы вечернего и заочного обучения в годы советской власти показал, что не на всех факультетах и не по всем специальностям возможна полноценная подготовка специалистов на данных отделениях. Поэтому в конце XX столетия получила развитие тенденция к сокращению приёма на эти отделения и полному закрытию их на ряде факультетов российских университетов. Была признана более целесообразной сдача экзаменов экстерном работающими студентами университетов.

Считаем необходимым указать на исторические традиции развития данной формы образования в России:

– в конце XVIII — начале XIX вв. эта форма обучения была распространена среди беднейших слоёв населения,

что было связано с недоверием к государственной школе;

- в дальнейшем эта форма обучения имела место в сельской местности, где не хватало школ;

- бестужевские курсы давали возможность получить образование в сжатые сроки во второй половине XIX в., а с 1911 г. обучающиеся на них уже официально имели соответствующие права сдавать государственные экзамены в университете;

- прототипом экстерната в годы Великой Отечественной войны являлись школы рабочей и сельской молодёжи [207].

Сложившаяся на рубеже веков социально-экономическая ситуация, вызванная безработицей, межнациональными конфликтами и появлением горячих точек, во многом определила отношение общества и государства к ускоренным курсам обучения. Приказом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации № 2033 (14 октября 1997 г.) было утверждено Положение об экстернате в государственных, муниципальных высших учебных заведениях Российской Федерации [183].

Данная форма получения образования предоставила взрослой части общества возможности расширения сферы применения своих способностей в трудоустройстве, в самоорганизации, смене профессии с учётом рынка труда и т. д. Социальная роль получения образования за короткий срок проявлялась в том, что оно содействовало развитию общества и одновременно развитию личности. В контексте нашего исследования имеет существенное значение компенсаторно-адаптивная функция экстерната. Мы её трактуем как функцию оказания помощи взрослым в ликвидации недостатков, связанных со старением ранее приобретённых знаний. По нашему мнению, реализация этой функции в университетском образовании актуальна и востребована.

Российские университеты в последние годы XX в. получили широкие возможности реализовывать разнообразные связи с зарубежными партнёрами, участвовать в различных европейских и международных научных и учебных

программах. В частности, Санкт-Петербургский университет имел к 1997 г. прямые договоры о сотрудничестве с 40 зарубежными университетами. На его факультетах обучалось около 1 300 студентов, аспирантов и стажёров из заграницы [208].

С одной стороны, это способствовало получению средств, необходимых вузам в условиях вхождения в рыночную экономику, с другой — содействовало преодолению сложившегося в советские годы отхода от классической университетской системы, которая присуща Западной Европе. Несмотря на последовавшую потом критику, соросовские стипендии, полученные профессорами, доцентами, аспирантами и студентами многих университетов, в анализируемый период сыграли, безусловно, позитивную роль. Они оказали существенную материальную поддержку талантливым учёным, аспирантам и студентам, позволили им отдавать больше времени и сил учёбе и научной работе [186].

Включению российских университетов в европейскую университетскую систему в конце XX в. помогает их введение в программу «Темпус» (1994), которая финансирует межуниверситетское сотрудничество в области развития учебных планов, управления университетами, взаимодействия научных кругов и гражданского общества, а также структурные реформы в области высшего образования. Данной программой предусмотрена мобильность студентов, преподавательского и административного состава вузов, что содействует интенсификации развития международного сотрудничества университетов России с мировым образовательным пространством. Участвуя в данной программе, ряд российских учреждений высшего образования получил возможность оборудовать кафедры и факультеты современной техникой, направить на стажировку в зарубежные университеты преподавателей, аспирантов и студентов. Одновременно осуществлялся процесс совершенствования учебных планов факультетов, вводилось преподавание новых дисциплин, принимались меры по улучшению языковой подготовки студентов [209].

В анализируемый период отмечается активизация процесса создания различных российских фондов в поддержку гуманитарных и естественных наук. Гранты, выдаваемые ими на конкурсной основе, помогали разработке актуальных научных проблем, особенно в области фундаментальных наук, что всегда было и остаётся приоритетным делом университетов. В меньшей степени, к сожалению, в конце XX столетия оказывали помощь университетам органы местной администрации и российские коммерческие организации, которые часто недооценивали или не понимали роль фундаментальной науки для мирового сообщества [210].

Обмен опытом с зарубежными университетами, участие в международных программах позволяли выявить преимущества и недостатки в функционировании российской университетской системы в анализируемый период. Недостатки относятся прежде всего к оснащению материальной базы российских университетов в конце XX в.: отсутствие современного оборудования, нехватка компьютерной техники, множительной аппаратуры, снижение возможностей закупки новейшей литературы и периодики, трудности с оплатой зарубежных командировок, слабая обеспеченность доступа в Интернет и т. д.

Одновременно с недочётами в данный временной отрезок имели место факты демонстрации позитивной направленности функционирования российской университетской школы. Система преподавания фундаментальных наук ведущими российскими университетами обеспечивала широкую общетеоретическую подготовку своих выпускников, позволяла им во время зарубежных стажировок свободно ориентироваться в сложных ситуациях, принимать самостоятельные решения, участвовать в исследовательской работе по самым современным в анализируемый период направлениям. Кадры профессоров и доцентов ведущих российских университетов не уступали по своей интеллектуальной и профессиональной подготовке зарубежным. Они даже имели перед ними определённые

преимущества: прежде всего, в общенаучной эрудиции, в умении более широко взглянуть на стоящую перед исследователем научную проблему; в отличие от зарубежных коллег они умели реализовывать свой научный потенциал в стеснённых материальных условиях.

Сохранению и развитию положительных сторон российского университетского образования была призвана служить принятая в анализируемый период научная программа Министерства образования Российской Федерации «Университеты России», которая успешно работала с 1992 г., охватывая все университеты учреждения образования универсального типа [174]. В её рамках проводилась (при участии правительственных комиссий) аккредитация университетов, которая должна была способствовать объективному установлению их рейтинга. Выделение из общего количества претендующих на получение звания федеральных исследовательских предполагало их достаточное финансирование не только для сохранения имеющегося потенциала, но и для движения вперед.

К сожалению, как и в годы советской власти, университетское образование декларировалось государством в роли приоритетной сферы, но финансировалось в последнее десятилетие XX в. недостаточно и несвоевременно. Данное обстоятельство привело к плачевному состоянию материально-технической базы большинства российских университетов: обветшалые здания, пришедшее в негодность оборудование, недостаток мебели в аудиториях, отсутствие современных наглядных пособий и аппаратуры для их использования и т. п.

Имели место ограничения в возможности организации на должном уровне практики студентов многих факультетов, которая предполагалась вне университетских корпусов. Данные обстоятельства сказывались на уровне подготовки университетского специалиста. Однако, несмотря на трудности, университеты сохранили основные научно-преподавательские кадры; конкурсы поступающих в университеты начали расти фактически на все факультеты;

была замечена тенденция роста желающих продолжить своё обучение в аспирантуре.

Для перехода университетской системы образования на качественно новый уровень функционирования в конце XX столетия предполагалось создание структур, содействующих интеграции её с научными подразделениями и другими организациями. Согласно распоряжениям Президента Российской Федерации от 3 сентября 1991 г. № 9-р «О мерах по более полному использованию научного потенциала региональных отделений АН СССР» и от 2 сентября 1991 г. № 8-рч «О дополнительных мерах по развитию Сибирского отделения АН СССР», с 1991 г. началось создание региональных научно-образовательных комплексов (РНОК) [174].

Последние были призваны решить вопросы интеграции высшей школы, вузовской науки и научно исследовательских учреждений с учётом кадрового, научного и правового обеспечения перехода к рыночной экономике. К середине 1990-х гг. при активной помощи и содействии Госкомитета по высшей школе было создано на ассоциативной основе и функционировало несколько таких региональных объединений.

Предполагалось, что в функционирование РНОК как открытой и доступной образовательной системы входит решение следующих основных задач: формирование заинтересованного и подготовленного контингента студентов; обеспечение качественного образования, основанного на эвристических принципах и интеграции с современными научными исследованиями; создание лабораторно-информационной базы образования для проведения научных исследований; продуктивное функционирование системы воспроизводства кадрового потенциала комплекса; обеспечение приемлемых траекторий трудоустройства основной части обучающихся студентов, аспирантов, докторантов [203].

Ассоциативное взаимодействие научных организаций, образовательных учреждений, учреждений культуры

и других структур способствовало консолидации усилий всех участников РНОК. Однако в России конца XX в. фиксируется отсутствие нормативно-правовой базы для формирования ассоциаций, включающих учреждения и организации федерального, регионального и муниципального уровней, корпоративные и другие структуры. В силу указанных причин ограничивалась степень свободы для принятия законодательно обоснованных управленческих решений, принятия уставных документов и заключения договоров в рамках комплекса. Данное обстоятельство привело к замедлению темпов роста РНОК, снижению эффективности функционирования уже созданных.

Считаем целесообразным указать на формирование в системе университетского образования в анализируемый период четырёх основных моделей учебного заведения данного типа:

- 1) научно-исследовательские университеты, к которым необходимо отнести столичные университеты, интегрированные с крупными научно-исследовательскими структурами, ведущие университеты крупных регионов;

- 2) учебно-исследовательские университеты (самый распространённый на анализируемый период тип), к которым относится большинство региональных классических университетов и академий, осуществляющих основной объём подготовки специалистов;

- 3) отраслевые университеты, ориентирующиеся на приоритеты интересов потребителя (в основном негосударственные учебные заведения), обслуживающие текущие потребности платёжеспособного населения, а также «реализующие в больших объёмах программы второго высшего образования без создания соответствующих кафедр и научных лабораторий» [211];

- 4) научно-образовательные комплексы, ориентированные на междисциплинарное обучение, привлекающие в значительной мере ресурсы университетов для реализации вузовских программ профессионального образования на

уровне среднего специального звена (модель непрерывного образования).

В практике университетской жизни, для которой характерна организационно-финансовая нестабильность, как правило, используется сочетание описанных выше моделей. Данная тенденция позволяет более гибким образом использовать образовательный ресурс вуза и приспосабливаться к изменяющимся условиям спроса на рынке образовательных услуг.

Структурные изменения системы университетского образования в конце XX столетия потребовали оперативного решения вопросов информационного обеспечения и организации издательской деятельности. Были приняты постановления Госкомитета № 17 от 02 апреля 1992 г. «О системе координации библиотечно-информационного обслуживания в вузах РФ» и № 36 от 30 июня 1992 г. «О системе координации издательской деятельности в высших учебных заведениях», которыми утверждалось создание 12 региональных центров в Новгороде, Иркутске, Саратове и других городах [144]. На эти центры были возложены функции координации информационного обеспечения издательской деятельности, координации комплектования научной литературы, внедрения средств автоматизации библиотечного обслуживания и издательской деятельности. Они являлись важной составляющей университетского образования, которая обеспечивала реализацию интеграционных процессов, осуществляемых в различных формах и направленных на более рациональное построение многоуровневого, многоступенчатого образования, более эффективное использование трудовых, материальных и информационных ресурсов.

За последнее десятилетие XX в. российское университетское образование в рамках международных тенденций претерпевает весьма значительные трансформации. Основная из них состоит в том, что образование всё больше и больше становится товаром, циркулирующим на

рынке образовательных услуг. Оно «уже рассматривается не столько как совокупность навыков, отношений и ценностей, нужных для выполнения гражданских обязанностей и эффективного участия в росте благосостояния общества, сколько (и во всё большей степени) как товар, приобретаемый потребителем и позволяющий сформировать “систему навыков”, которыми можно воспользоваться на рынке или создавать нечто такое, что захотят приобрести (продать) многонациональные корпорации, академические институты, трансформировавшиеся в предпринимательские структуры, или какие-либо другие провайдеры» [212].

Данные обстоятельства актуализируют проблему создания в составе университетской организации структур менеджмента для мониторинга рынка образовательных услуг и своевременного реагирования на его запросы.

Анализируемый период функционирования университетского образования характеризуется формированием тенденции «старения» профессорско-преподавательского корпуса. Этому обстоятельству способствовал значительный уход молодых преподавателей из данной сферы в другие, более обеспеченные материально, сферы деятельности. За последнее десятилетие XX в. контингент студентов вырос в два раза, а численность профессорско-преподавательского состава (ППС) — только на 15% [183].

Определённый прирост учебной нагрузки в данный период обеспечивался аспирантами и совместителями, что достаточно негативно сказывалось на качестве подготовки специалистов. В анализируемый период существенно выросла потребность в повышении квалификации и переподготовке ППС российских университетов.

В декабре 1998 г. в Министерстве общего и профессионального образования России состоялось первое обсуждение проекта «Концепции кадровой политики в системе высшего и среднего профессионального образования» [213]. Основными причинами необходимости принятия данной концепции, по нашему мнению, явились следую-

шие сложившиеся к данному времени тенденции в функционировании российской высшей школы: формальный подход к проведению конкурсов на замещение должностей и периодических «повышений квалификации»; уравниловка в распределении зарплаты по единой тарифной сетке; снижение требований ВАК к аттестации научно-педагогических кадров; утрата преемственности в педагогической деятельности (бережного отношения к старшему поколению преподавателей); отсутствие активизации инновационной деятельности преподавателей; потребность в привлечении на работу в вузы талантливой молодёжи.

Концепция базировалась на гуманистических началах, причём приоритетной признавалась стратегическая цель государственной кадровой политики, предполагающая обеспечение оптимального баланса процессов обновления и сохранения численного и качественного состава преподавательских кадров в соответствии с потребностями общества.

Предположение, что системная подготовка в период обучения в магистратуре наиболее способных студентов содействует продуктивности подготовки преподавательских кадров, было выдвинуто в 1990-х гг. В рамках одного из направлений программы «Университеты России» на протяжении 1994—1996 гг. был создан проект педагогического минимума для подготовки к педагогической деятельности преподавателя высшей школы (при активном участии сотрудников Ивановского, Московского и Ярославского государственных университетов) [214].

Данные обстоятельства свидетельствуют о возвращении университетской системы образования к своей исторической миссии в классическом варианте: воспроизводство кадрового ресурса для своих нужд.

Приказом Госкомвуза России от 26 июля 1996 г. был создан научно-методический совет по подготовке, переподготовке и повышению квалификации в сфере психолого-педагогических, социально-экономических и информационно-технологических дисциплин для преподавательской

деятельности в вузах. Результатом деятельности совета явилась разработка Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры, утверждённых Министерством образования в 1997 г. [215].

Согласно данным требованиям, магистрантов необходимо было ориентировать на научно-исследовательскую и (или) научно-педагогическую деятельность для осуществления в процессе обучения специализированной подготовки. Предполагалось, что проблемное поле магистерской диссертации должно не только содействовать закреплению академической культуры, но и обеспечивать необходимую совокупность методологических представлений и методических навыков в избранной области (специализации) профессиональной деятельности.

Подготовку магистров на рубеже веков осуществляли 182 вуза, из которых 161 находился в ведении Министерства образования России. Число магистрантов там составило 12,4 тыс. человек [216].

Ряд мер на государственном уровне был принят в 1999 г. в рамках функционирования системы постдипломного обучения. В частности, был создан постоянно действующий научно-методический совет по проблемам послевузовского профессионального образования; утверждён макет его Государственного образовательного стандарта; упорядочена сеть диссертационных советов [184].

Сопричастность российского университетского образования к мировым тенденциям его глобализации, возросшая академическая мобильность и международное сотрудничество в области высшего образования, вхождение России в мировой рынок квалифицированного труда выдвинули непременным условием в конце XX в. наличие надёжной национальной системы гарантии его качества и доступности. Отражением мировых тенденций в образовательной сфере данного периода является формирование разветвлённой системы открытого образования, которая предполагает

получение необходимых конкретному участнику образовательного процесса компетенций без возрастных, вступительных, временных и иных нормативно установленных ограничений. Как правило, она реализуется на основе дистанционного обучения, с использованием средств теле- и медиакommunikаций. Необходимость формирования данной системы на рубеже веков в России возникла вследствие обеспечения филиалов ведущих университетов. Их численность в анализируемый период существенно возросла как по экономическим причинам, так и по причинам противодействия некачественному образованию.

Считаем целесообразным уточнить, что для России эта форма высшего образования не является совершенно новой. Существует история открытого народного образования в России, инициатором которого считается К. К. Мазинг. Реальные училища Петербурга и Москвы, открытые в 1870 г., предоставляли возможность получить высшее образование на вечерних курсах. Официально фундамент открытого народного образования в России был заложен созданием в Москве первого в мире народного открытого университета, который начал функционировать по инициативе известных государственных деятелей П. А. Столыпина, Д. А. Милютина, М. М. Ковалевского и А. Л. Шанявского (1908). Действующий в годы советской власти как Всесоюзный заочный политехнический институт Постановлением Правительства Российской Федерации (1992) он был преобразован в Московский государственный открытый университет (МГОУ), которому с 2011 г. присвоено имя В. С. Черномырдина [217].

В годы советской власти отсутствовало университетское образование, доступное для всех желающих, позволяющее всем, независимо от возраста, уровня образования и социального положения получить дополнительные знания или повысить квалификацию. О проблемах и трудностях функционирования системы вечернего и заочного образования советской России, нивелирующих её продуктивность, нами

сказано в предыдущей главе. Открытое образование удовлетворяло потребности взрослого населения в повышении образовательного, профессионального и культурного уровня. Ведущий принцип функционирования открытого университета — возможность учиться в удобном месте и в удобное время, без отрыва от производства, используя учебные пособия, видеоматериалы, получая письменные задания, посещая консультации преподавателей и групповые занятия.

В системе вузов 1990-х гг. открытое образование практически не имело ограничений по содержанию, срокам и формам обучения, характеризовалось наличием многообразных программ и курсов. МГОУ был одним из первых вузов, где оно было организовано. Отказавшись от узкой специализации, вуз готовил специалистов широкого профиля с широким кругозором и фундаментальными знаниями, способных быстро адаптироваться к постоянно меняющейся обстановке социума.

В середине 1990-х гг. в структуру МГОУ входило 23 факультета, 115 кафедр, 6 филиалов, 30 учебных центров в России и других странах СНГ [18]. Московский государственный открытый университет вёл переподготовку и повышал квалификацию лиц, высвобождающихся в процессе экономической и военной реформы, помогая им приобрести соответствующее образование или квалификацию различного уровня во вновь избранной области деятельности. Вуз помогал работникам предприятий и организаций, другим лицам в изучении отдельных курсов, включая обучение экстерном.

Модернизация системы российского университетского образования в последнем десятилетии XX в. находилась под пристальным общественным вниманием, вызывая дискуссии в прессе и профессиональной среде. Кризисная социально-экономическая ситуация компенсировалась плюрализмом мнений по данному вопросу: от категорического неприятия необходимости модернизации до практически безусловного одобрения предложенного правительством комплекса мер.

Опубликованные официальные документы и информационные материалы по реформированию процесса функционирования российских

университетов в основной массе отражали оперативные и тактические аспекты модернизации существующей образовательной системы. Стратегические аспекты функционирования системы российского университетского образования в них были представлены фрагментарно; практически отсутствовала чёткая формулировка образовательной политики государства в данном направлении.

Главной задачей университетского образования в анализируемый период являлось обеспечение условий для самореализации обучающихся. На службу обществу необходимо поставить творческий потенциал каждого человека, ибо вскоре более 90% трудящихся будут заняты в сфере обеспечения будущего и управления, где особенно важно уметь принимать нестандартное решение.

Университетское образование следует, по нашему мнению, преобразовывать таким образом, чтобы студенты всех факультетов осваивали культуру мышления, в том числе гуманитарного. Все студенты университетов должны представлять себе современную естественнонаучную картину мира, правильно понимать взаимоотношения природы и общества. К сожалению, очень медленно преодолевался в анализируемый период разрыв естественников и гуманитариев, возникший в эпоху резкого разделения студентов университетов на «физиков и лириков». Десятилетиями прививалось в наших вузах, и даже в университетах, пренебрежительное отношение к гуманитарным наукам, оценка их как второсортных, малозначущих в практической деятельности. Это, в свою очередь, порождало у части гуманитариев отрицательную реакцию на естественнонаучные знания. Только университеты, прежде всего классические, способны постепенно преодолеть барьеры между областями человеческих знаний и воспитать то поколение людей, которое будет жить при цивилизации более высокого уровня.

В силу самых различных причин с начала 1990-х гг. в российском обществе произошли значительные потери в сфере университетского образования и науки по следующим основным направлениям:

- 1) утрата научных кадров и достаточно высокого в советский период статуса профессора и учёного;
- 2) резкое сокращение притока на кафедры способной молодёжи (средний возраст профессоров и преподавателей вузов России — около 60 лет);
- 3) снижение качества образования, вызывающее сомнения у мирового сообщества в высоком уровне квалификации основной массы выпускаемых специалистов;
- 4) неоправданно высокий рост числа университетов и других вузов, не способствующий улучшению качества образовательного процесса и выпускаемых кадров;
- 5) проблематичность доступности качественного образования вследствие сохранения тенденции к увеличению доли платного образования в государственных вузах;

6) формирование по нарастающей тенденции несоответствия спроса и предложения специалистов по многим направлениям и специальностям университетских образовательных программ на фоне стремительного роста численности студентов;

7) снижение научного уровня и практического значения диссертационных исследований, численности защитившихся на фоне роста количества аспирантов.

В качестве цели реформирования университетского образования и науки в последнем десятилетии XX в. было выдвинуто становление общества знаний. Российской университетской системе предстояло решить следующие насущные задачи:

- сохранить фундаментальность высшего образования как гаранта высокого научно-образовательного уровня и конкурентоспособности;
- не декларировать, а вернуть фактическую доступность университетского образования, открыто решать вопросы платности и его структуры;
- создать адекватную социально-экономическим условиям единую систему реализации профессионального образования, предполагающую его непрерывность;
- создать действительно независимую (от министерства образования), общегосударственную службу контроля качества университетского образования, способную реально и объективно его оценить;
- обосновать на законодательном уровне ресурсное обеспечение системы университетского образования, включая его источники (госбюджет, бюджеты субъектов Российской Федерации, средства органов местного самоуправления, семей, бизнеса).

Одним из позитивных моментов трансформации и модернизации системы университетского образования в анализируемый период явилось создание университетских округов по аналогии с делением Российской Федерации на федеральные округа. Подобное деление предполагает ответственность миссию университетов за полноту развития образования (школьного, среднего, высшего) в этих округах. Данное положение позволяет университетам стать полноценными центрами развития региональной науки и инновационно-производственной деятельности, и они становятся эффективным элементом корпоративного развития регионов, т. е. могут реально влиять на положение дел в стране.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что российские университеты, сохраняя лучшие традиции университета классического, успешно осваивают современные образовательные формы, чтобы уверенно выходить на уровень лучших образовательных учреждений XXI в. К сожалению, пока источники и объёмы финансирования российского университета не позволяют ему в полной мере использовать свои возможности, но сам возврат к идее классического университета и её реализация в современном воплощении — тенденция, безусловно, положительная и перспективная.

3.3 Функции российской высшей школы начала XXI века

Российская высшая школа в конце XX ст. пережила трудный этап самостоятельности в становлении и развитии, что привело её к определённой стабилизации. В образовании требовались разумные, взвешенные реформы, которые позволили бы, сохраняя накопленный потенциал, двигаться дальше.

На начало анализируемого периода продолжала действовать введённая в 1992 г. многоуровневая модель высшего профессионального образования. В её рамках подготовка бакалавров рассматривалась как базовая и предназначенная прежде всего для продолжения образования в магистратуре или подготовки специалистов. Благодаря уточнению структуры высшего профессионального образования (1994), вузам предоставлялась возможность реализовать программы подготовки дипломированных специалистов (пять лет обучения), а также вводить программы подготовки бакалавров (четыре года обучения) и магистров (шесть лет обучения, включая бакалавриат). Законодательно было закреплено наличие трёх видов программ высшего профессионального образования: подготовка бакалавров, специалистов и магистров.

В наиболее развитых странах мира интеллектуальный потенциал признан основным, а система образования заслуживает особого внимания со стороны государства, являясь одним из приоритетов развития. Сложившаяся в высшей школе России в конце XX—начале XXI вв. сложная ситуация характеризуется как парадоксальная: финансирование ведётся по остаточному принципу; наиболее образованная часть общества живёт за чертой бедности, ибо получает несоответствующую оплату труда.

Согласно статистическим данным, в 2000/01 учебном году из 607 учебных заведений в федеральной собственности находилось 545 российских вузов, в собственности

субъектов Российской Федерации — 44 вуза, в муниципальной собственности — 12 вузов, в категорию «прочих» было отнесено 6 высших учебных заведений.

По сравнению с 1995/96 учебным годом, в 2000/01-м сократилось количество государственных вузов: в промышленности и транспорте — на два учебных заведения (в период 1990—1995гг.); в сельском хозяйстве было то же самое (если в предыдущем пятилетии имел место рост на четыре вуза, то ныне он составил одно учебное заведение); в транспорте и связи количество вузов осталось на прежнем уровне (в предыдущее пятилетие был рост на два учебных заведения) [183].

Деятельность вузов на начало анализируемого периода регулируется рамочным нормативным документом — Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации, утверждённым Постановлением Правительства РФ (№ 264 от 5 апреля 2001г.). Для негосударственных вузов данное положение является примерным [174].

К началу XXI в. была зафиксирована тенденция отсутствия мониторинга рынка труда для развития российской высшей школы. Данное обстоятельство привело к необоснованному увеличению (практически в два раза) высших учебных заведений по подготовке специалистов в области экономики и права. Означенный курс отразился на качестве профессиональной подготовки данных специалистов и на их трудоустройстве. На государственном уровне получил признание факт, что в условиях рынка невозможна реализации функции, выполняемой ранее Госпланом по прогнозированию потребностей в специалистах на 10—15 лет. После визуализации перепроизводства юристов и экономистов в анализируемый период (2000-е гг.) наметилась явная тенденция в пользу популярности инженерных специальностей.

Законодательная и нормативная база на начало третьего тысячелетия в Российской Федерации выделяет следующие

виды (типы) вузов: институт, академия, университет. Кроме того, в области искусства функционируют консерватории, школы-студии. Динамика развития университетского образования по количественному показателю может быть представлена следующими цифрами: в 2000 г. было 312 университетов; в 2001 г. — 304; в 2002 г. — 295 учреждений данного типа. Однако количество студентов в них не только не уменьшилось, но даже увеличилось с 3 016,2 тыс. (2000) до 3 447,2 тыс. человек (2002). Соответственно увеличился приём на первый курс: с 817,2 тыс. (2000) до 905,9 тыс. человек (2002). Число академий за этот же период увеличилось с 165 (2000) до 170 (2002), а количество студентов в них — с 755,2 тыс. (2000) до 817 тыс. человек (2002). Количество институтов сократилось с 130 (2000) до 129 (2001). Первоначально несколько сократилось и количество студентов: в 2000 г. было 499,4 тыс., а в 2001 г. — 495,3 тыс. человек. Однако это сокращение было кратковременным. Уже в следующем, 2002 г., число институтов выросло до 145; количество обучающихся в них студентов превысило 600 тыс. человек. В 18 вузах, которые относились к категории «прочих», в 2001 г. обучалось 37,9 тыс. человек [218, с. 150].

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации «О системе и структуре федеральных органов исполнительной власти» (№ 314 от 9 марта 2004 г.) органы федерального управления образования и научных исследований были преобразованы в Министерство образования и науки. Однако ведомственная структура подчинённости государственных вузов продолжает сохраняться: Министерство образования и науки (Федеральное агентство по образованию) является на данный момент учредителем 336 вузов, Министерство сельского хозяйства — 59, Министерство культуры — 57, Министерство обороны — 51, Министерство здравоохранения — 48, Министерство внутренних дел — 27, Министерство путей сообщения — 10 вузов. Учредителями остальных государственных вузов

являются ещё 30 министерств и ведомств (федеральных органов исполнительной власти) [219].

В начале 2005 г. в РФ функционирует 1 304 образовательных учреждения высшей школы. В их составе — 685 государственных вузов, 619 учреждений негосударственной формы собственности. По состоянию на 1 декабря 2006 г. в Российской Федерации работает 1 422 высших учебных заведения. Из них государственных федеральных вузов — 689, государственных вузов субъектов Российской Федерации — 53, муниципальных вузов — 17, негосударственных — 663. В системе высшего образования данного периода университеты составляют 33,1% от общего числа высших учебных заведений, институты — 48,9%, академии — 18,0% [18].

Данные статистики свидетельствуют о продолжающейся тенденции увеличения количества учреждений высшей школы. В мировой практике подобные факты свидетельствуют о неблагоприятной экономической ситуации в стране. Функционирование системы российского высшего образования в начале XXI в. характеризуется формированием следующих устойчивых направлений: ростом числа образовательных учреждений всех форм собственности; наращивание количественных показателей по подготовке специалистов при отсутствии прогнозирования в их востребованности рынком труда; отсутствие системы надлежащего контроля за качеством данной подготовки, что негативно сказывается на престижности высшего образования.

Общая численность обучающихся в высших учебных заведениях РФ к 2001 г. достигла 4 млн 741 тыс. человек, что на 16% превышало показатели предыдущего года. Основная часть прироста контингента произошла за счёт увеличения численности «платных» студентов в государственных вузах — на 43,8 %, и в негосударственных — на 36,4 %. Доля студентов, обучающихся за счёт бюджета, снизилась за этот год с 66,5 до 59,1%. Из общей численности студентов — 470,6 тыс. (10%) обучались в негосударственных

вузах. По сравнению с 1990/91 учебным годом, контингент российского студенчества вырос на 51%. Увеличение приёма в высшие учебные заведения, при сокращении численности населения страны, привело к значительному росту показателя числа студентов на 10 тыс. населения (достиг 327) [220].

В России показатель численности студентов на 10 тыс. населения продолжает расти: в 2005 г. он составляет 495, в 2010 г. — 497 человек [18].

В дальнейшем наблюдается тенденция роста количества обучающихся в российской высшей школе: в 2002/03 учебном году общая численность студентов вузов составила 5 947,5 тыс. Из них в государственных вузах обучалось 5 228,7 тыс., а в негосударственных — 718,8 тыс. человек (рост по сравнению с предыдущим годом, как в абсолютном, так и в процентном соотношении). Численность студенческого контингента в 2004/05 учебном году в процентном соотношении составляет соответственно: 68,2% обучающихся в университетах; 16,3% — в академиях; 15,5% — в институтах. По статистическим данным 2008 г., в России насчитывалось 1 134 государственных и негосударственных вуза и 1 663 филиала, в которых обучалось 7 513 119 человек. В России за десять лет анализируемого периода число студентов выросло с 4,741 млн до 7,05 млн, т. е. на 48,7% (с учётом заочников). Рост численности студентов, обучающихся по дневной форме обучения, составил 12% (с 2,73 млн до 3,07 млн человек) [181]. Данные факты свидетельствуют о продолжающейся с советских времён тенденции большей востребованности у населения заочной формы получения высшего образования.

В контексте развития мирового образовательного пространства тенденцией модернизации системы высшего образования России становится диверсификация дневной и заочной форм обучения в пользу дистанционного и полностью онлайн-ового. Объективными предпосылками перспективности развития дистанционных форм обучения

в России являются: территориальная организация системы образования Российской Федерации; развитие сети телекоммуникаций; повышение спроса на образование; ограниченные возможности дневного обучения; потребность в непрерывном образовании широких слоёв населения; необходимость расширения «экспорта» образовательных услуг; высокая стоимость традиционного обучения; усиление конкуренции на рынках образовательных услуг; визовые и иммиграционные ограничения при реализации обучения за рубежом.

Планируется, что активное развитие дистанционных форм и методов обучения в ближайшей перспективе приведёт высшую школу к явлению «безграничного» образования. Оно предполагает, помимо размывания существующих географических границ, их устранение между миром работы и миром образования, университетом и предприятием, дневным, заочным и виртуальным образованием. Наряду с традиционными университетами прогнозировалось развитие виртуальных региональных объединений университетов; внутригосударственных и международных консорциумов высших учебных заведений; глобальных университетов, цепей университетов [182].

Сфера образования в начале XXI ст. оказалась единственной из отраслей в России, которая не сократила своё производство в связи с кризисом. Ежегодный приём в высшие учебные заведения увеличился на 3,5% (в целом на бюджетную сферу), приём в аспирантуру вырос с 40 до 90 тыс. человек.

Продолжало расти число организаций, ведущих подготовку аспирантов: с 1 334 (1995) до 1 393 учреждений (2001). В их составе численность научно-исследовательских институтов продолжала снижаться (с 828 до 797); доля вузов, имеющих в своей структуре аспирантуру, продолжала в указанный период увеличиваться (с 314 до 329). Число организаций, ведущих подготовку докторантов, в тот же период увеличилось: с 492 до 510 учреждений. В 2001 г. докторантов

готовили 178 научно-исследовательских институтов и 332 вуза. Динамика увеличения количества негосударственных вузов может быть представлена следующей последовательностью: 1995/96 учебный год — 193 вуза; 2000/01 — 358 вузов; 2001/02 — 387 вузов [218, с. 154—155].

В рамках тенденции увеличения спроса на получение высшего образования, в том числе последиplomного, не наблюдалось линии роста количества преподавателей вузов, имеющих учёную степень и звание. Его нельзя назвать на момент анализа достаточным и оптимальным. В вузах государственной и негосударственной форм собственности работали совместителями одни и те же профессора и доценты, чтобы доходы их семей достигали хотя бы прожиточного минимума. Данный факт, как общеизвестный, со стороны управленческого аппарата вызывал много нареканий. Вопросы повышения заработной платы профессорско-преподавательскому составу вузов ставился постоянно и на всех уровнях власти. Исполнительная власть сохраняла очень низкие оклады, а повышение заработной платы для ППС российских вузов считала в процентах от них. Дошло дело до курьёзов: московский дворник в 2000 г. получал среднюю заработную плату ежемесячно в сумме 2 300 р.; профессор, доктор наук — от 1 102 до 1 222 р.; доцент, кандидат наук — 990 р.; ведущий научный сотрудник — от 877 до 1 102 р.; старший научный сотрудник — 690—990 р., научный сотрудник, младший научный сотрудник — 420—780 р.; старший преподаватель — 780—877 р., преподаватель — 690—780 р., ассистент — 607—690 р. [221, с. 3—93, 32].

Прожиточный минимум в Москве в анализируемый период (2000) составлял 3 100 р. По данным Росстата, средняя зарплата российского преподавателя в 2009 г. составляла 15 тыс. р. в месяц; в Москве — 40 тыс. р. [181]. Данные факты свидетельствуют о превращении в устойчивую тенденцию оплаты труда ППС российской высшей школы ниже прожиточного минимума соответствующего региона.

Указанные обстоятельства провоцировали снижение квалификации ППС вследствие эмиграции и ухода из профессии.

Продолжающаяся в высшей школе с 1990-х гг. тенденция острейшего дефицита финансовых ресурсов, с сохранением постоянной опасности углубления кризисных явлений в образовательной сфере, создала угрозу потерять всё то лучшее, что имелось в системе российского высшего образования. Потребность образовательных учреждений в финансовых средствах обеспечивалась из бюджетных источников менее чем на четверть. Динамика увеличения доли затрат на образование из консолидированного бюджета в составе ВВП на начало XXI в. незначительна. Она может быть представлена следующими показателями: в 2000 г. — 2,6%, в 2001-м — 2,9%, в 2002-м — 3,7% и т. д. [222, с. 29]. Относительно высокий уровень расходов на образование в процентах к ВВП в 2009 г. (4,25%) объясняется более низкими темпами роста ВВП по сравнению с темпами роста расходов на образование в этом году [223]. В результате по данному показателю, согласно международной классификации, Россия входила в группу развивающихся стран [224, с. 396—397]. Указанное обстоятельство фиксирует развитие негативной тенденции в отношении государства к проблемам высшей школы: декларативно признаются её роль и влияние на качество функционирования российского общества; на практике фиксируются формальные позитивные изменения, нарушающие системную целостность процедуры её модернизации.

Одним из направлений финансирования высшей школы России в анализируемый период являлось получение вузами средств на конкурсной основе при реализации соответствующих проектов в рамках Федеральной целевой программы развития образования. Основной удельный вес по источникам финансирования российского высшего образования принадлежал соответствующим бюджетам: федеральному, региональному, муниципальному. За счёт средств физических или юридических лиц осуществлялось

финансирование образовательных учреждений в случае целевой подготовки специалистов по договорам. Незначительная часть средств поступала из так называемых других источников: договоров на научно-исследовательскую деятельность, спонсорской поддержки и т. д.

Начало XXI в. характеризуется расширением сети высшей школы, в том числе за счёт создания вузов в бывших закрытых административно-территориальных образованиях. В августе 2001 г. правительство России согласилось с предложением Минобразования и Минатома об открытии на базе существующих филиалов Московского инженерно-физического института (МИФИ) в Новоуральске, Сарове, Снежинске и Северске самостоятельных высших учебных заведений. Одновременно в «закрытых» городах Озёрске, Лесном, Трёхгорном на базе отделений МИФИ создаются его институты (филиалы). Число университетских городов России дополнили Курск, Астрахань, Карачаевск, Тольятти. В столице отечественного автомобилестроения классический университет был организован на основе существующих политехнического института и филиала Самарского педагогического университета [184].

Общее число высших учебных заведений за десять постсоветских лет достигло величины, почти вдвое превышающей число вузов СССР. Помимо головных вузов, в России функционировало более полутора тысяч их филиалов. Общее число учебных заведений высшего профессионального образования в стране превысило 3 200 [180].

В рамках приоритетного национального проекта «Образование», объявленного президентом России В. В. Путиным в 2005 г. программой по повышению качества образования, в стране активизируется процесс укрупнения вузов путём их слияния. Компонентами реализации данного проекта являются вновь созданные университеты в Южном и Сибирском федеральных округах (2006).

Предполагалось, что в течение пяти—шести лет созданные федеральные университеты (ФУ) войдут в число

десяти ведущих вузов России, а к 2020 г. — в число ста лучших университетов мира [225].

Считаем необходимым отметить, что отбор ФУ происходил без объявления конкурса и осуществлялся на основе геополитических соображений, а также в результате лоббистских усилий региональных лидеров. Создание университетов-флагманов в не самых развитых провинциях известно из опыта развития высшей школы Китая [226]. Предполагалось создание университетов в рамках жёстко определённой программы развития для каждого из них, с ориентацией на перспективы развития региональной экономики. Полагаем, что в российской модели формирования ФУ принцип: «стать не самым большим региональным университетом, а самым лучшим и самым полезным» направлен на повышение продуктивности их функционирования.

В контексте конкурентоспособности российской системы образования государством инициировалось создание бизнес-школ мирового уровня, причём с обязательным участием бизнес-сообщества. В анализируемый период были приняты решения о создании таких школ — одна за счёт средств федерального бюджета и привлечённых средств на базе Санкт-Петербургского государственного университета; другая — за счёт средств бизнес-сообщества в Москве. Данному процессу содействовало подписание в июне 2006 г. Российским союзом ректоров (РСР) соглашения о стратегическом партнёрстве с Российский союзом промышленников и предпринимателей, Торгово-промышленной палатой и др. объединениями [227].

Таким образом, в рамках одного десятилетия наблюдается развитие двух противоположных тенденций: 1) дробление вузов на филиалы университетов и институты; 2) объединение образовательных учреждений разного типа. Данные обстоятельства свидетельствуют о начале выхода экономики государства из кризисного состояния.

Модернизация образования происходила в контексте общего процесса реформирования различных сторон российской жизни,

в тесном взаимодействии с другими реформами, имея во многом болезненный, проблемный и противоречивый характер. Реформирование высшего образования в РФ, начатое в конце 1990-х гг. на основе Закона Российской Федерации «Об образовании» (1992), продолжилось в начале XXI в. на тех же законодательных основаниях. В соответствии с накопленным опытом за предыдущее десятилетие реформ, Правительством Российской Федерации была определена стратегия развития образования для первой четверти XXI в. принятием ряда важнейших основополагающих государственных документов: Федеральной программы развития образования (2000), Национальной доктрины образования в Российской Федерации (2000), Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (2001) и др.

Роль образования на анализируемом этапе развития России определялась задачами её перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития [228]. Обществом и государственной властью признавалось, что судьбы страны и образования неотделимы: через качественное образование Россия может оказаться в ряду наиболее экономически развитых и социально благополучных государств мира.

Стратегические цели образования были тесно увязаны доктриной с проблемами развития российского общества, отражая интересы граждан многонационального российского государства. Предполагалось создать в стране условия для обеспечения реального равенства прав граждан и возможности каждому повышать образовательный уровень в течение всей жизни [229].

Отправным моментом модернизации образования в анализируемый период можно считать включение образовательной сферы в основные мероприятия Правительства РФ в области социальной политики и модернизации

экономики на 2000—2001 гг. В приложении к плану действий по реализации этих мероприятий были сформулированы основные положения функционирования высшего образования в РФ на данном этапе, которые сводятся к следующему: финансирование из бюджетных и внебюджетных источников; обеспечение хозяйственной самостоятельности и увеличение разнообразия организационно-правовых форм учебных организаций; организация эксперимента по введению Единого государственного экзамена (ЕГЭ), формирование новой системы стипендиального обеспечения студентов; определение порядка государственного заказа на подготовку специалистов и финансирование инвестиционных проектов вузов с допуском к конкурсу аккредитованных высших учебных заведений; формирование независимой системы аттестации и контроля качества образования; создание университетских комплексов, в том числе как единого юридического лица, реализующих образовательные программы различных уровней (средние учебные заведения, вузы, институты поствузовского и дополнительного образования, НИИ, конструкторские бюро, производственные подразделения, объекты социальной сферы) [230].

Условия функционирования российской высшей школы во все времена, безусловно, зависят от состояния системы школьного и среднего специального образования. Данные обстоятельства предполагают ответственность социальных партнёров — государства, общества, семьи, работодателей в вопросах качества общего и профессионального образования, воспитания подрастающего поколения. В качестве основных задач развития российской образовательной системы в начале третьего тысячелетия были определены следующие: 1) обеспечение условий для реализации равных прав граждан на образование всех уровней и ступеней; 2) создание нормативной правовой базы в области образования, обеспечивающей функционирование и развитие системы образования в интересах личности, общества

и государства; 3) формирование и реализация экономических механизмов развития системы образования; 4) разработка норм и нормативов финансового, материально-технического и иного ресурсного обеспечения системы образования; реализация мер, обеспечивающих функционирование системы образования в период формирования новых социально-экономических условий жизни общества; 5) введение и реализация преемственных государственных образовательных стандартов и соответствующих им примерных образовательных программ различных уровней и направлений образования; 6) разработка содержания образования, соответствующего современному российскому и мировому уровню техники, науки, культуры; 7) развитие, разработка и реализация информационных образовательных технологий и методов обучения, в том числе дистанционных; 8) развитие научно-исследовательской и научно-технической деятельности организаций системы образования, интеграция науки и образования; 9) совершенствование системы лицензирования аттестации и аккредитации образовательных учреждений; обеспечение контроля качества образования; 10) развитие системы подготовки и переподготовки работников образовательных учреждений и научно-педагогических работников; 11) разработка комплекса мер по государственной и социальной поддержке работников системы образования, всех категорий обучающихся и др. [231].

Начиная с 2005 г. в 78 субъектах Российской Федерации был организован эксперимент по внедрению ЕГЭ, являющегося процедурой признания результатов предшествующего обучения. Данным законом предусматривается совмещение процедур итоговой аттестации в школе с вступительными испытаниями в вузы и ссузы. Несмотря на то что ЕГЭ введён как общеобязательный ещё в 2009 году, до настоящего времени продолжается обсуждение целесообразности и правомерности его реализации. Как последствия данного факта констатируются недостаточная профессиональная ориентация и слабая

подготовка выпускников средней школы к вузовским формам и методам обучения.

Согласно международным исследованиям качества среднего образования, Россия показывает невысокие результаты уровня подготовки выпускников школ. По данным мониторинга оценки качества образования в школе PISA (Programme for International Student Assessment), проводимым Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Россия заняла 41—43 место из 65 стран, принявших участие в исследовании, со средним баллом 459 (2009). Этот результат практически не изменился, по сравнению с результатом аналогичного исследования 2000 г. (средний балл составлял 467, что соответствовало 27—29 месту из 32 участников) [232]. Устойчивость присутствия данной тенденции как показателя уровня начальной подготовки абитуриентов высшей школы является серьёзной причиной для беспокойства.

Увеличение доступа к получению высшего образования в РФ в анализируемый период создаёт новые проблемы, основными из которых являются высокий процент отчисленных и не окончивших учебные заведения студентов; большое количество выпускников вузов, работающих не по специальности.

Вторжение в высшую школу рыночных отношений приводит к коммерциализации сферы высшего образования, способствующей превращению отдельных учебных заведений в «бизнес-проекты». Подобно зарубежным странам, отдельные российские вузы (прежде всего внебюджетные) возглавляют менеджеры, для которых на первом месте стоят финансовые проблемы, а не принципы и закономерности осуществления учебного процесса. Учебные заведения конкурируют за получение государственных заказов и заказов частных фирм. Новым явлением стало появление полностью «хозрасчётных» подразделений в структурах вузов.

Вместе с тем тенденции расширения профилей обучения, диверсификации функций и форм обучения имеют

свои пределы: гипертрофированное развитие образовательного учреждения вширь неминуемо приводит к снижению качества обучения. Анализ особенностей модернизации российского вузовского образования в исторической ретроспективе свидетельствует о наличии диспропорций в развитии системы подготовки и отраслей, для которых предназначаются молодые специалисты. Переход к рыночным отношениям в экономике требует формирования в модели специалиста компоненты делового человека, обладающего прочными экономическими, правовыми, социально-политическими, экологическими, компьютерными и другими компетенциями, основательным социологическим и историческим экономическим мышлением, хорошей языковой подготовкой.

Согласно основным стратегическим целям образования, принятым на государственном уровне, процесс формирования представленных выше компетенций необходимо увязывать с проблемами развития российского общества. Данное обстоятельство предполагает: 1) создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности; 2) укрепление демократического правового государства и развитие гражданского общества; 3) кадровое обеспечение динамично развивающейся рыночной экономики, интегрирующей с мировым хозяйством, обладающей высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью; 4) утверждение в мировом сообществе статуса России как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики и т. д.

На государственном уровне в начале XXI в. отмечается возрастание роли системы дополнительного профессионального образования. Её учреждениям предстояло в ближайшие годы переподготовить и повысить квалификацию около 10 млн руководителей и специалистов; обеспечить профессиональную подготовку таких категорий граждан,

как безработные, бывшие военнослужащие, иммигранты и переселенцы; осуществить диверсификацию образовательных программ профессионального образования в целях создания большего разнообразия и расширения ассортимента предлагаемых образовательных услуг [231].

Значимость принятых государственных документов, определяющих стратегию реформирования российского образования в XXI в., состоит в том числе в объективной оценке его состояния. Критика была произведена с учётом мировых тенденций и играет существенную роль при определении путей модернизации российской высшей школы. В анализируемый период на государственном уровне констатируется: российская система образования ещё способна конкурировать с образовательными системами передовых стран. Однако преимущества могут быть быстро утрачены, если не будет сформирована пользующаяся широкой поддержкой общественности национальная политика в этой области, при активной роли государства с выделением необходимых для этих целей ресурсов [233, с. 3—18].

Одновременно обращалось внимание на ключевую роль образования в жизни общества и необходимость его ориентации на новые мировые стандарты. Официально признавалась сложившаяся негативная тенденция в развитии российской школы, заключающаяся в недостаточной форсированности трёх составляющих стандарта знания наступившего века: 1) информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), 2) английского языка и 3) базовых социальных дисциплин (экономики и права) [233, с. 2].

Тому, что в России лучшее высшее образование, в начале 2000-х не верили даже те, кто об этом говорил с высоких трибун. Главным аргументом не в пользу этой идеи служила продолжающаяся с конца прошлого столетия «утечка мозгов» за рубеж. По некоторым оценкам, до 40% математиков, около 30% физиков-теоретиков, 25% молекулярных биологов, работающих в США, являлись на тот момент бывшими гражданами России. Устаревшая лабораторно-

научная база и крайне низкая оплата труда способствовали выезду за рубеж лучших кадров российских НИИ и образовательных учреждений [181].

Укрепление и модернизация материально-технической базы и инфраструктуры образовательных учреждений высшей школы занимает особое место в определении стратегических направлений развития профессионального образования. В качестве первоочередных мер данного направления планировалось включение вузов в глобальную сеть Интернет и локальные информационные сети, оснащение их современным оборудованием, приборами, материалами. Данные меры признавались минимально необходимыми как для обеспечения повышения качества учебного процесса, так и для поддержки вузовской науки. Особое внимание в этом аспекте предполагалось уделять развитию в российской высшей школе научных исследований и разработок, оказывающих решающее влияние на укрепление кадрового и технологического уровня народного хозяйства страны.

Численность аспирантов, закончивших обучение, в 2005 г. составляла 33,6 тыс. человек, в том числе из аспирантуры вузов — 28,8 тыс. человек (85,5%), из аспирантуры научно-исследовательских институтов — 4,8 тыс. человек, из них 2,7 тыс. (8,7%) обучались в институтах РАН и других академий. Показатель эффективности аспирантуры (выпуск аспирантов с защитой диссертации) в 2005 г. составил 31,7%, что соответствовало среднему уровню эффективности аспирантуры за прошедшее десятилетие [180].

До середины первого десятилетия XXI в. в России аспирантура (нормативный срок обучения три года) не рассматривается в рамках многоуровневой системы высшего образования. Однако структурно и функционально она достаточно хорошо соответствует третьему циклу высшего образования в рамках Болонской декларации, т. е. докторантуре (*doctoral studies*).

Темпы модернизации функционирования российской высшей школы в первом десятилетии XXI в. обусловлены

вхождением её в число стран — участниц Болонского процесса. Подписание Россией Болонской декларации официально датируется 19 сентября 2003 г. Данной процедуре предшествовало большое количество семинаров и совещаний на протяжении 2002—2003 гг., в результате которых был разработан План мероприятий по включению российской системы высшего профессионального образования в Болонский процесс на 2002—2010 гг. Его основные разделы разрабатывались в соответствии с первостепенными целями для создания Зоны европейского высшего образования и продвижения европейской системы высшего образования по всему миру: 1) принятие системы образования, основанной на двух основных циклах — постепенном и постепепенном (бакалавриат/магистратура); 2) внедрение в образовательный процесс системы зачётных единиц по типу *ECTS* (*European Credit Transfer Sistem*); 3) развитие межвузовского сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований; 4) обеспечение качества реализуемого образования и разработка сопоставимых критериев [234].

Существенным направлением в деятельности по их достижению является подготовка и принятие нормативных правовых актов по введению децентрализованной модели осуществления признания зарубежных документов об образовании в соответствии с Лиссабонской конвенцией 1997 г. и приложениями к ней; нормативных правовых актов по осуществлению профессионального признания зарубежных документов об образовании, в том числе по перечню «регулируемых профессий»; разработка пакета нормативных документов и внесение изменений в действующие документы для адаптации российской системы лицензирования и аккредитации к европейской системе оценки качества; разработка технологии лицензирования и аккредитации филиалов российских вузов, работающих за рубежом, и лицензирования зарубежных вузов и филиалов, работающих

на территории России; разработка и введение двухуровневой технологии аккредитации высших учебных заведений и образовательных программ на уровне требований национальных (российских) и международных стандартов.

После проведения эксперимента в 22 российских вузах (2002—2003) рабочая группа по созданию процедуры зачёта освоения студентами вузов содержания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования при Министерстве образования РФ разработала «Примерное положение об организации учебного процесса в высших учебных заведениях с использованием системы зачётных единиц». Оно устанавливало требования к учебно-методическому обеспечению образовательного процесса, порядок формирования индивидуального учебного плана студента, систему контроля и оценки освоения дисциплин, права и обязанности студента, вопросы организации службы консультантов (тьюторов) и их функциональные обязанности. Согласно Положению, переход вуза на организацию учебного процесса с использованием системы зачётных единиц должен осуществляться по каждому направлению подготовки на основании решения учёного совета [235].

В дальнейшем (декабрь 2004 г.) был разработан уточнённый План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования РФ на 2005—2010 гг. Согласно ему предусматривалось введение ГОС третьего поколения (2008), переход российской системы высшего профессионального образования на систему зачётных единиц (2008) и другие мероприятия.

На момент модернизации высшей школы в анализируемый период актуализировался вопрос повышения требований к качеству профессионального образования в РФ. Независимо от формы собственности образовательного учреждения, подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля предполагала выполнение следующих требований к его личности: компетентность в рамках свободного

владения своей профессией и ориентации в смежных областях деятельности; конкурентоспособность на рынке труда через визуализацию способности к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов; ответственность и готовность к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [236].

Федеральным законом (2007) была утверждена новая структура государственного образовательного стандарта, призванного обеспечить единство образовательного пространства РФ и преемственность основных образовательных программ, обеспечивающих их качественную реализацию [237].

Механизмом осуществления государством гарантии качества образования для всех граждан и установления государственного статуса (типа и вида образовательного учреждения) является Государственная аккредитация высшего учебного заведения, которая была законодательно введена в действие с 1992 г. Её реализация предполагала прохождение трёх этапов: 1) лицензирование (оценка соответствия условий образовательной деятельности государственным требованиям); 2) аттестация (оценка соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников требованиям государственного образовательного стандарта); 3) аккредитация (подтверждение на очередной срок государственного аккредитационного статуса вуза по типу и виду с установлением права выдавать документы об образовании государственного образца).

Для сокращения документооборота и затрат высших учебных заведений с 1 января 2000 г. приказом Минобрнауки России была введена комплексная оценка деятельности высшего учебного заведения, объединяющая все три процедуры [174].

Продекларированная в конце XX ст. нацеленность российской высшей школы на реализацию уровневых образовательных программ в 2007 г. пришла к законодательному её оформлению принятием Федерального закона [237]. Закон был принят в рамках реализации Болонской

декларации и предусматривал обязательный переход на двухуровневую систему с 1 сентября 2009 г. по всем образовательным программам, кроме отдельных программ, установленных специальным постановлением правительства. Введение уровневой системы российского высшего образования, согласно данному документу, предполагает: I уровень — бакалавриат (обучение в течение четырёх лет); II уровень — магистратура (срок обучения два года на базе бакалавриата) или непрерывная подготовка специалиста (не менее пяти лет соответственно).

В России на момент анализа не существовало различия академического и профессионального профилей. Соответственно, все выпускники второго цикла обладали правом поступления в аспирантуру.

Считаем необходимым отметить существование тенденции настороженного отношения работодателей к квалификации «бакалавр». Согласно статистике (2006), на рынок труда выходит очень небольшой процент окончивших бакалавриат: примерно 85—88% получивших диплом бакалавра продолжают обучение в специалитете, доучиваясь ещё 1 год; 10% продолжают обучение в магистратуре, и только 2—5% идут работать, получив диплом бакалавра.

К середине первого десятилетия XXI в. в учебных заведениях России, имеющих лицензию на реализацию образовательных программ в сфере высшего профессионального образования (включая экстернат), обучается 7 511 тыс. студентов, в том числе на ступенях: бакалавр — 7%; специалист — 92,4%; магистр — 0,6% [181].

Общее число студентов, обучающихся на уровне ниже докторского (бакалавры/магистры), в 2007/08 учебном году составило 603 984 человека, в том числе количество студентов, принятых на двухцикловую систему, — 175 577 человек. Процент от общего числа студентов, принятых на двухцикловую систему в 2008/09 учебном году, находился на уровне 9,4%. За 2009 г. количество реализуемых образовательных программ бакалавриата и магистратуры выросло на 16%;

численность студентов, обучающихся на данных программах, возросла на 9%. Однако суммарная доля программ бакалавриата и магистратуры в общей структуре квалификаций на период анализа составляла только 19% [235]. Более активному восприятию рынком труда бакалавров препятствовало отсутствие хорошо структурированной системы должностных обязанностей (*job description*).

Полагаем, что устранению негативных факторов по формированию указанной тенденции способствовало принятие Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» (№ 307-ФЗ от 1 декабря 2007 г.), который существенно расширил права работодателей. В частности, они получили право участия в разработке государственных образовательных стандартов профессионального образования; их представители были введены в комиссии по внешней экспертизе образовательных учреждений профессионального образования; более 80% председателей обязательных государственных аттестационных комиссий по защите дипломных работ выпускниками вузов возглавляли руководители предприятий и организаций — потребителей выпускаемых кадров.

В анализируемый период первого десятилетия XXI в. только отдельные высшие учебные заведения (4,8% от общего числа вузов России) в инициативном порядке выдают Европейские приложения к дипломам о высшем образовании. Это делается преимущественно по образовательным программам в рамках совместных договоров о сотрудничестве в области образования с зарубежными партнёрами.

Согласно статистическим данным 2005 г., совместные дипломы российских и зарубежных вузов получили 31 374 выпускника государственных вузов (или 3,1%) и 1 630 выпускников негосударственных вузов (0,8%), т. е. всего 33 004 человека, что составило 2,7% от общего коли-

чества выпускников. Приложения к диплому выдавались выпускникам по их требованию и с оплатой. В 2005 г. 24 533 выпускника российских вузов получили приложения (2% от общего количества выпускников). В соответствии с приказом Минобрнауки России (№ 40 от 15 февраля 2005 г.), Европейские приложения к диплому к 2008 г. должны были выдаваться выпускникам всех аккредитованных высших учебных заведений автоматически (без заявки выпускника) и бесплатно [174].

На конец анализируемого периода 50% от общего количества высших учебных заведений России имеют договоры в области образования с иностранными партнёрами, в том числе 546 государственных и 169 негосударственных вузов; 104 высших учебных заведения и 3 филиала реализуют совместные программы. Всего реализуется 345 совместных образовательных программ, в том числе 309 — в государственных и 36 в негосударственных вузах. По совместным программам обучается 168 958 студентов (2,3% от общего количества студентов): в государственных вузах — 159 177 человек, или 2,6% (в том числе 650 студентов филиалов); в негосударственных вузах — 9 781 человек, или 0,7% (в том числе 1 133 — в филиалах).

Образовательные программы на иностранном, преимущественно на английском, языке для привлечения иностранных граждан для обучения в российских вузах реализуются в 113 вузах (95 государственных и 18 негосударственных), в 40 филиалах. Всего на иностранных языках в РФ реализуется 462 образовательные программы высшего образования (2008) [236].

В секторе высшего образования (по данным на 2009 г.) занято 43 500 работников из сферы научных исследований, что составляет 5,35% общей численности по всем секторам деятельности (государственной, предпринимательский, частной неприбыльной и др.). В состав вузовского сектора науки входят научно-исследовательские и проектно-конструкторские подразделения, выполняющие

исследования и разработки. Конкретно: 260 НИИ, более 60 конструкторских бюро (КБ) и 1 200 проблемных лабораторий, включая полигоны, около 600 инженерных и научно-методических центров, 135 опытно-экспериментальных производств, 76 уникальных объектов (22 ботанических сада, 37 научных музеев, 7 обсерваторий), более 80 технопарков, а также многочисленные технологические и информационные центры. Вузами создано также более 2,2 тыс. малых инновационных предприятий, обеспечивающих разработку и выпуск новых видов продукции [181].

Академическая мобильность преподавателей до 2006 г. осуществлялась за счёт внебюджетных средств вузов. На государственном уровне содействие академической мобильности оказывалось ежегодно направлением на стажировку до 5 тыс. человек. С 2006 г. развитие мобильности студентов и преподавателей, как международной, так и внутрироссийской, получает импульс в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Согласно Постановлению Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2006 г. № 89 «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы», на конкурсной основе осуществляется государственное финансирование учреждений высшего профессионального образования, реализующих комплекс мероприятий по созданию и внедрению новых качественно усовершенствованных технологий, методов и форм обучения [227].

На содействие международным обменам студентами, преподавателями, идеями, передовым опытом образовательной деятельности, а также на сохранение, распространение и приумножение достижений российской высшей школы направлена деятельность российской неправительственной некоммерческой организации РОСАМ — Российского совета академической мобильности. РОСАМ — это добровольное объединение вузов и других российских организаций, работающих в области образования

и науки; развивающийся российский аналог *DAAD, British Council, Swedish Institute* и других всемирно известных организаций. Данная организация использует лучший опыт объединения вузов, адаптируя его под российские условия функционирования. В России также действуют многочисленные международные программы стипендиальной поддержки мобильности студентов и преподавателей. Кроме программ *TEMPUS, ERASMUS MUNDUS, DAAD*, работает Международный центр по содействию международной мобильности учёных, студентов и аспирантов России и Европейского Союза [209].

В соответствии с программой развития технопарков в высших учебных заведениях страны (1990), в 2006 г. было начато строительство четырёх крупных ИТ-парков: в Санкт-Петербурге, Новосибирске, Московской области и Нижнем Новгороде. В анализируемый период преимущественно при вузах в 35 регионах РФ действуют около 80 технопарков и 56 инновационно-технологических центров (ИТЦ), из числа которых 25—30% составляют стабильно функционирующие структуры (по данным на 2008 г.) [180].

В 2008 г. на законодательном уровне (Федеральный закон № 259) был особо выделен статус МГУ и СПбГУ, согласно которому они получили право самостоятельно устанавливать образовательные стандарты и требования для реализуемых ими образовательных программ. Данные образовательные учреждения были включены в состав пилотных национальных исследовательских университетов (НИУ). В данную категорию вузов были также включены Национальный технологический исследовательский университет «МИСиС» (переименованный в 2008 г. Московский институт стали и сплавов), Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (переименованный в Московский инженерно-физический институт). Затем по итогам конкурса из 110 претендентов было отобрано ещё 12 НИУ (август—октябрь 2009 г.). Согласно указу Президента РФ, им был присвоен особый статус

«уникальных научно-образовательных комплексов» (ноябрь 2009 г.). В качестве подготовительной стадии процесса создания НИУ следует считать осуществление в рамках нацпроекта «Образование» инновационных образовательных программ (2006—2008). Согласно их реализации, 57 вузов, отобранных по итогам конкурса, получили существенную материальную поддержку [238].

Данные факты свидетельствуют о возврате образовательных учреждений высшей школы РФ к реализации своей классически обусловленной функции — организации и осуществлению научных исследований.

В анализируемый период первого десятилетия XXI в. фиксируется тенденция признания на официальном уровне необходимости комплексной модернизации высшей школы России. В декларативном виде предполагается, что она должна содействовать обеспечению качества высшего образования на основе современных технологий, расширению его доступности, повышению статуса педагога высшей школы, взаимосвязи деятельности учреждений профессиональной подготовки и местных рынков труда и т. д.

Наряду с положительными социальными сторонами, в процессе подготовки специалистов в условиях рыночных отношений начала третьего тысячелетия появился ряд негативных тенденций: 1) неостребованность квалификаций молодых специалистов с высшим образованием, особенно в области наукоёмких и высокотехнологичных производств; 2) обострение проблем трудоустройства выпускников и снижение желания получить высшее образование; 3) исключение системы высшего образования из сферы приоритетного финансирования, что вело к обнищанию материально-технической базы вузов, снижению эффективности труда и заинтересованности в нём преподавательского состава по причине малой заработной платы; 4) распад системы социального обеспечения и материально-технической базы вузов, что поставило их в условия, при которых невозможно осуществлять свои функции на современном уровне; 5) отток научно-педагогических кадров из вузов в другие сферы деятельности, сокращение числа аспирантов, старение профессорско-преподавательского корпуса, что вело и ведёт до сих пор к снижению научно-педагогического потенциала и т. д.

В этих условиях актуальной задачей образовательной политики являлось регулирование численности специалистов с высшим образованием в разрезе специальностей. Потребность в радикальном изме-

нении пропорций в контингенте студентов разных специальностей была вызвана прежде всего реформированием отечественной экономики на основе рыночных отношений, которые сказались на структуре специальностей высшей школы.

Платное образование в анализируемый период не только приносит государственным вузам дополнительные внебюджетные доходы, но и порождает ряд социальных проблем, обусловленных двойственностью этих вузов. Практический опыт обучения студентов с полным возмещением затрат за счёт населения или работодателей в общем потоке со студентами, обучающимися бесплатно, показывает, что наибольшую социальную напряжённость создаёт элемент случайности и субъективизма при оценке знаний абитуриентов на вступительных экзаменах.

Для успешного функционирования вузов в условиях финансовой нестабильности необходим, по нашему мнению, плавный переход от бесплатного образования к платному и обратно по итогам текущей аттестации. В частности, по мере роста успеваемости вузы могли бы устанавливать скидки с размеров платы за обучение вплоть до её отмены и перевода на бесплатное обучение. Бесплатное обучение должно проводиться не только в объёме требований государственного образовательного стандарта, но сопровождаться широким спектром дополнительных платных образовательных услуг, оказываемых студентам по их желанию или по заказу будущих работодателей.

В анализируемый период так и не была решена задача социальной защищённости профессорско-преподавательского состава, сотрудников вузов и всех работников образования.

В системе российской высшей школы в 2000-х гг. сложилась достаточно неблагоприятная ситуация. При количественном росте обучающихся в вузах, качество подготовки специалистов оставляло желать лучшего. Выпускники вузов чаще всего были неготовы к самостоятельному решению профессиональных практических задач и к творческой деятельности на своих рабочих местах. Они не владели необходимыми навыками для непрерывного самообразования в условиях информационного взрыва и быстро меняющихся технологий. Им не хватало социально-психологических знаний, необходимых для работы в коллективе или руководства им. Они не обладали сформированным экологическим мышлением, умениями пользоваться современной вычислительной техникой и новыми информационными технологиями. Особую тревогу вызывала недостаточная гуманитарная подготовка, приводившая к засилью технократического мышления. Эти недостатки были свойственны отнюдь не всем выпускникам вузов, но масштабы их были достаточно велики и они определяли развитие негативных тенденций в системе высшего образования в целом.

Одной из причин сложившейся ситуации, по нашему мнению, является отношение общества, его лидеров и руководящих органов к образованию

как к ценности, к идее приоритетности образования как центрального звена переустройства всего общества. На данные обстоятельства также повлияло медленное становление рынка образовательных услуг, рынка дипломов и, как одно из следствий, отсутствие рыночных механизмов контроля над качеством подготовки специалистов с высшим образованием.

Для снятия напряжённости в данном вопросе с 2000 г. стали приниматься государственные образовательные стандарты по каждой специальности (направлению подготовки). На протяжении первого десятилетия XXI века были приняты три поколения стандартов: стандарты первого поколения (утверждались с 2000 г.); стандарты второго поколения (утверждались с 2005 г.) ориентированы на получение студентами знаний, умений и навыков; стандарты третьего поколения (утверждались с 2009 г.) являются федеральными и предполагают в процессе осуществления высшего образования формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций.

По нашему мнению, в принятых нормативных документах по формированию российской высшей школы первого десятилетия XXI в. не удастся выявить целостность предполагаемой образовательной политики: её стратегические аспекты недостаточно прописаны и носят фрагментарный характер. В опубликованных информационных материалах отражены в основном оперативные и тактические аспекты модернизации образовательных процессов.

Существенный импульс модернизации российской высшей школы обеспечивает в анализируемый период подписание Болонской декларации. Необходимые преобразовательные мероприятия реализуются трудно и медленно. Однако совокупность внутренних противоречий с внешней необходимостью перемен в функционировании системы высшего образования содействуют их неуклонной реализации.

3.4 Характеристики российской системы высшего образования на современном этапе

Ситуация в сфере российского высшего образования во втором десятилетии XXI в. характеризуется стихийной неустроенностью и смысловой путаницей. Численность высших учебных заведений в стране выросла, но существует разрозненность в деятельности государственных и негосударственных вузов, отсутствует продуманная система довузовского образования. Многие образовательные учреждения, не вполне ориентируясь в мировом контексте

или недостаточно задумываясь над адаптированностью той или иной зарубежной модели к российским условиям, проявляют неразборчивость в использовании учебных планов и программ.

Согласно Концепции модернизации российского высшего образования до 2010 г., роль вузов состояла в подготовке квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, свободно владеющих своей профессией, ориентирующихся в смежных областях деятельности, способных работать по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к дальнейшей подготовке и переподготовке, социальной и экономической мобильности [239].

Проблема формирования и развития конкурентоспособности выпускников российских вузов на рынке труда продолжает быть актуальной и во втором десятилетии XXI в. Несогласованность усилий различных субъектов (государство, вузы, семья, студенты, институты органов власти, общественные организации и др.) отражает процесс стихийного приспособления выпускников к условиям рынка труда как негативная тенденция функционирования вузов в анализируемый период.

Согласно существующим прогнозам, к 2015 г. повысится доступность высшего образования для выпускников школ. Данное утверждение базируется на следующих фактах: количество выпускников к этому времени сократится на 3,2% по отношению к 2014 г.; количество бюджетных мест в вузах уменьшится лишь на 1,5%. Такому положению в немалой степени способствовало распределение ответственности за процесс формирования контрольных цифр приёма в том числе и среди органов исполнительной власти, которые имеют подведомственные вузы, — Минкомсвязи, Минприроды, а также «Росмолодёжи», «Роскосмоса», «Роснано», Ассоциации классических технических университетов и др. Возникновение данной тенденции в организации функционирования вузов расширяет возможности выпускников для поступления [174].

Планируется увеличение в 2015 г. общего объема контрольных цифр приема (КЦП) по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры на 19% относительно уровня 2014 г., увеличение приема в магистратуру — более чем в два раза. В отношении направлений подготовки и специальностей, относящихся к сельскохозяйственным наукам, наукам об обществе, образованию, педагогическим и гуманитарным наукам, объем КЦП будет сокращен. Одновременно увеличатся контрольные цифры приема по инженерно-техническим направлениям подготовки и специальностям: на 21% относительно уровня 2014 г. [174].

Процедура модернизации системы высшего образования находится под пристальным общественным вниманием, вызывая постоянные дискуссии в прессе, в обществе и в профессиональной среде. Высказываются самые разные мнения о содержании и последовательности мероприятий — от категорического неприятия необходимости модернизации до практически безусловного одобрения предложенного комплекса новшеств и изменений.

В числе причин неудовлетворительного положения в российской высшей школе анализируемого периода оппонентами называются следующие: недостаточное бюджетное финансирование и отсутствие возможностей зарабатывать или привлекать средства из других источников (следствием этого явились слабая материально-техническая база вузов и неудовлетворительное материальное положение студентов и преподавателей); снижение уровня требований к студентам из-за боязни руководства вузов и преподавателей потерять контингент в условиях сложившейся демографической ситуации; академизм, а иногда и схоластичность преподавания (прежде всего социально-политических и экономических дисциплин), слабое распространение активных методов обучения; низкий уровень и неэффективное использование современных технических средств и систем обучения; формальность индивидуализации обучения, в том числе ограниченные возможности

выбора дисциплин (элективных, факультативных курсов); небольшой удельный вес и плохая организация различных форм самостоятельной работы студентов, перегруженность их аудиторными занятиями; слабый общественный и государственный контроль над качеством подготовки специалистов при отсутствии рынка образовательных услуг, который мог бы заставить сами вузы активнее бороться за престиж своих дипломов и качество подготовки специалистов; неразработанность системы оценки качества труда преподавателей, стимулирования их профессионального роста, повышения психолого-педагогической подготовки [239].

Присоединение России к Болонской конвенции не только оптимизирует взаимосвязь образовательного сектора Российской Федерации с европейским сообществом, но и стимулирует развитие системы высшего образования, нуждающейся в основательной модернизации. Положительным моментом является обстоятельство, что предполагаемые изменения являются общими для всех российских вузов и позволяют стандартизировать их функционирование как в масштабе страны, так и в рамках европейского образовательного пространства.

В анализируемый период продолжился отбор национальных исследовательских университетов. По результатам второго конкурса (апрель 2010 г.) Министерство образования и науки РФ определило группу «флагманских» вузов. Согласно концептуальным основаниям их выделения, они призваны стать центрами исследовательской деятельности и подготовки профессорско-преподавательских кадров. Создание данной группы вузов обусловлено необходимостью реструктурирования отрасли высшего образования с учётом неизбежного сокращения численности абитуриентов. Данный шаг в модернизации высшей школы обосновывается потребностью сконцентрировать ограниченные финансовые и интеллектуальные ресурсы. Он принимается на основании признания в общественных и правительственных кругах сложившейся в высшей школе

ситуации: объективно существующего огромного качественного разрыва между ведущими университетами и основной массой российских вузов. В частности, по данным на 2010 г., только 5 российских вузов вошли в список 500 лучших университетов мира: Московский, Санкт-Петербургский, Нижегородский и Томский государственные университеты, национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) [240].

Согласно результатам рейтинга лучших университетов мира 2012 г. (QS), российские вузы незначительно улучшили свою ситуацию. В топ 500 значится 6 российских вузов: Lomonosov Moscow State University, Saint-Petersburg State University, Bauman Moscow State Technical University, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University), Novosibirsk State University, Ural Federal University [241]. Однако в число 100 лучших университетов мира не вошел ни один из них: МГУ — 116 место, СПбГУ — 253, остальные — в конце 4-й сотни [241].

Модернизации высшей школы содействует проводимый с 2005 г. между вузами и НИИ Российской Федерации конкурс «100 лучших вузов и НИИ России». В рамках различных номинаций он осуществляет поддержку усилий государственных и негосударственных высших образовательных учреждений по развитию передовых и инновационных технологий и совершенствованию научных исследований и разработок. Основой для оценки успешности работы вуза служит разработанная оргкомитетом «Модель оценки вуза», которая включает в себя целый ряд критериев: 1) удовлетворённость потребителей качеством подготовки специалистов (соответствие образовательной программы, уровня квалификации преподавателей, умений и навыков выпускников запросам работодателей и современным требованиям); 2) научно-технический и интеллектуальный потенциал вуза (уровень достижений вуза за всё время подготовки специалистов); 3) удовлетворённость качеством обучения, подготовкой студентов, выпускников,

преподавателей и работников вуза; 4) влияние вуза на общество, имидж вуза; 5) использование потенциала вуза (динамика развития вуза, роль руководства в использовании его базовых ресурсов, степень выявления потенциала работников вуза); 6) уровень исследований и научных работ (публикации и патентная активность, наличие международных программ сотрудничества, дополнительное финансирование по исследовательским и образовательным контрактам со стороны как бизнеса, так и государства, диссертационная успешность, цитируемость); 7) трудоустройство выпускников вуза; 8) карьерный рост (количество выпускников, занимающих высокие должности на предприятиях, в выборных органах власти и во властных структурах); 9) качественные характеристики вузов (сертификация по системе ISO 9000, вхождение в крупнейшие сети союза международных вузов и т. д.).

Оценка институтов Российской академии наук, проектных, конструкторских и технологических организаций России базируется на их способности реализовывать задачи, соответствующие современным требованиям технологического и промышленного развития [227].

Выделение университетов — национальных лидеров, которые призваны достичь конкурентоспособности на международном уровне, представляет собой широко распространённый подход (Германия, Индия, Китай, Южная Корея, Франция, Япония) [242].

Получение значительных дополнительных ресурсов стимулирует процессы модернизации образовательных программ высшей школы в данных вузах. В значительной мере, по нашему мнению, этому способствует отбор университетов-лидеров по итогам конкурса, на основе представленных вузами планов развития, в силу того что с конкурсным отбором и финансированием университетов-лидеров в целом, как правило, реализуются параллельные программы конкурсного отбора и финансирования лидеров на уровне центров, институтов, лабораторий и т. д. Тем самым вводится

дополнительный элемент соревновательности и создаётся поле перспективного рекрутирования ведущих университетов.

Как показывает практика функционирования российских вузов, с научными исследованиями наиболее тесно связана сфера постдипломного образования. Данное обстоятельство означает, что при финансировании вузов-лидеров осуществляются инвестиции в подготовку следующего поколения исследовательских и преподавательских кадров. Однако в рамках данного проекта предусмотрено много ограничений по расходованию выделенных средств. Считаем необходимым указать в данном аспекте на фактическое игнорирование аспирантуры как ключевого механизма подготовки нового поколения научных и преподавательских кадров. Стимулирование научной активности аспирантов и молодых учёных на практике сводится к организации стажировок и поощрению за публикации. Использовать выделенные ресурсы на поддержку опытно-экспериментальных изысканий аспирантов фактически запрещено.

Данные обстоятельства, по нашему мнению, лишают вузы-лидеры возможности отработать новые модели подготовки аспирантов и, соответственно, формировать новое поколение преподавателей, в том числе для других вузов. Аналогичная ситуация фиксируется в вопросе повышения квалификации преподавателей и сотрудников данных вузов. Это направление включено в программы НИУ, но выделение средств на обновление имеющегося преподавательского состава не сопровождается изменениями в системе оплаты. Деятельность отобранных в конкурсе университетов предполагает максимальную общественную прозрачность. Однако для продуктивного функционирования они должны обладать существенной автономией как в академической сфере, так и в использовании полученных средств.

В рамках проведения конкурса особое внимание уделяется повышению качества профессорско-преподавательского состава вузов за счёт введения и/или более широкого использования формальных критериев оценки научного

уровня специалистов; повышенного внимания к исследовательской деятельности преподавателей, к их публикационной и инновационной активности; реформирования системы найма преподавателей, повышенной оплаты труда научно активных преподавателей; широкого привлечения к сотрудничеству национальных научных диаспор и повышенного внимания к найму молодых учёных — граждан этих стран, получивших научные степени за рубежом.

На правительственном уровне констатируется, что вузы зачастую уступают по качеству подготовки кадров научным институтам, поэтому подготовку аспирантов целесообразно проводится на базе последних. Для обучения аспирантов в 2015 г. предусмотрено 17 952 бюджетных места в образовательных и научных организациях. Для учреждений, подведомственных РАН, перешедших в федеральное агентство научных организаций (ФАНО), были продлены действия лицензий и аккредитаций [174].

Привлечение к себе пристальное внимание учёных и вызвал много споров весьма затратный проект «Карты российской науки», в рамках которого предполагается решение следующих задач: развитие сектора исследований и разработок; повышение уровня открытости между всеми участниками научной деятельности; мониторинг специфики развития областей знаний в РФ; снижение объёма бюрократической нагрузки на учёных, выявление точек роста российской науки.

На данный момент уже выполнена первая и самая основная задача, которую Министерство ставило перед разработчиками, — получить наглядную картину «ландшафта» российской науки, её приоритетов в различных областях и направлениях [243].

На современном этапе функционирования образовательных учреждений перспективной формой получения образования считается заочная магистратура. Она трактуется как вид прикладной образовательной программы, которая позволит повышать компетенцию взрослого населения.

В анализируемый период очередной раз актуализируется проблема развития в России системы непрерывного образования. Политические, социально-экономические и культурологические изменения, которые происходят во всём мире, сделали её приоритетной темой современности, вызванной к жизни текущим этапом научно-технического прогресса. Являясь одним из пяти приоритетов развития образования, в рамках одобренных Правительством Приоритетных направлений развития образовательной системы РФ (2004), российское непрерывное образование не отвечает современным требованиям. Фиксированию необходимости его прогресса и развития лишь на декларативном уровне в определённой степени способствует сложившаяся ситуация.

На момент анализа в Российской Федерации существуют две идеологически альтернативные позиции в оценке непрерывного образования: 1) полное неприятие идеи и объявление её очередной утопией; 2) трактовка непрерывного образования как главной продуктивной педагогической концепции мирового развития. При акцентировании характеристик и показателей непрерывного образования просматриваются три подхода.

Первый — традиционный, который описывает его в терминах профессионального образования взрослых: потребность вызвана необходимостью компенсации знаний и умений, недополученных в ходе учебы (как своеобразный ответ на технологический прогресс, как инструмент преодоления функциональной неграмотности). В этом смысле непрерывное образование реализуется как компенсаторное, дополнительное образование, часть «конечного» образования (т. е. «образования на всю жизнь»).

Сторонники второго подхода трактуют феномен непрерывного образования как пожизненный процесс («учиться всю жизнь»); предпочтение отдаётся педагогически организованным формальным структурам: кружкам, курсам, ФПК, заочному и вечернему обучению и т. п.

В рамках третьего подхода идея непрерывного образования реализуется как потребность личности, стремление которой к постоянному познанию себя и окружающего мира становится её терминальной ценностью («образование через всю жизнь»); предполагает саморазвитие человека, его биологических, социальных и духовных потенций [244].

Континуум непрерывного образования делает неформальное и информальное образование равноправными элементами процесса обучения. Странам Евросоюза удалось добиться устойчивой положительной динамики в этой сфере: они смогли обеспечить массовое участие взрослого населения в программах обучения и тренингах. В России ещё не создана целостная и гибкая система непрерывного образования, которая бы оперативно реагировала на изменения потребностей населения в образовании и эффективно решала задачи социально-экономического, политического, нравственно-воспитательного характера в интересах личности, государства и общества.

В современных условиях непрерывное образование в России приобретает особую значимость по целому ряду причин: задачи экономического развития и демографическое старение населения; необходимость переобучения и повышения квалификации действующих работников, приобретения ими дополнительных квалификаций; возвращение на рынок труда граждан, выбывших из активной трудовой жизни, прежде всего безработных; традиционное стремление населения реализовывать собственные задачи личностного развития.

Непрерывное образование работающих граждан Российской Федерации осуществляется в соответствующих структурах дополнительного образования, на предприятии (на рабочем месте), в учебных заведениях профессионального образования. Повышенный интерес современных учебных заведений профессионального образования к обучению различных категорий взрослого населения обусловлен несколькими причинами: с одной стороны, данный вид

образовательных услуг является возможностью привлечения дополнительных внебюджетных средств; с другой — стратегией выживания и развития в ситуации сокращения притока в вузы традиционного контингента системы профессионального образования — молодёжи.

Стратегические ориентиры функционирования российской системы непрерывного образования на долгосрочную и среднесрочную перспективу определены в рамках Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. [245].

Согласно данному документу, увеличение спроса экономики на высококвалифицированные кадры предъявляет повышенные требования к организациям, реализующим программы непрерывного образования. В целях обеспечения требуемого инновационной экономикой уровня квалификации работников должна быть реализована программа государственной поддержки организаций (в том числе вузов), реализующих сетевые программы непрерывного образования. Должна получить развитие практика реализации пилотных проектов, направленных на развитие региональных сегментов непрерывного образования. Эти проекты будут предусматривать формирование регионального потенциала непрерывного образования: центров квалификаций на базе существующих учреждений профессионального образования, корпоративных центров подготовки, специализированных сайтов и порталов, сертификационных центров, профессиональных стандартов и т. д. Указывается на необходимость создания системы образовательного консультирования в области непрерывного образования.

Предполагается шире использовать практику целевой подготовки кадров для бюджетной сферы и приоритетных отраслей экономики на базе программ непрерывного образования, реализуемых отобранными на конкурсной основе вузами и другими учреждениями профессионального образования. Официальное признание квалификаций, полученных в ходе неформального образования и спонтан-

ного обучения, станет одним из эффективных механизмов развития конкуренции в сфере предоставления услуг непрерывного образования, повысит результативность и практическую ориентацию учебных программ [246, с. 93—98].

Одной из актуальных проблем современности, обсуждаемых в аспекте функционирования вузов в анализируемый период, является разработка подходов и показателей оценки их эффективности. Сложившаяся демографическая ситуация, несоответствие современной системы образования потребностям рынка труда, создание большого количества вузов разных типов и видов, их филиалов привели к снижению продуктивности высшего образования в Российской Федерации, падению его престижа. Данные обстоятельства вынудили правительство (под нажимом общественности) принять меры по закрытию отдельных вузов или филиалов. Решение о включении их в перечень неэффективных было рекомендовано принимать только на основании всесторонней, детальной, скрупулезной экспертной оценки.

Данная тенденция является наиболее обсуждаемой в российском обществе в последние годы. По мнению отдельных участников дискуссии, изначально она исходит из рекомендаций доклада Всемирного банка [247, с.12; 248, с. 493; 249, с. 25—33].

Участники дискуссии констатируют взаимозависимость роста численности вузов от экономического благополучия государства. Данная тенденция характеризуется ими как способ поддержания занятости, искусственно обеспечивающий на три-четыре года устроенность молодёжи [250].

В рамках данной дискуссии вносятся достаточно интересные инициативы. В частности, в рамках принятой уровня подготовки (бакалавр — четыре года обучения; магистр — плюс два года), предлагается создание ещё одной ступени конкурсного отбора. Последняя планируется на этапе продолжения обучения в бакалавриате после первых двух курсов. Таким образом, предлагается перейти от системы «четыре плюс два» к системе «два плюс два плюс

два», которая неизбежно создаст в вузе конкурентную среду. При этом выпускники первой ступени должны иметь возможность в будущем продолжить обучение на второй ступени так же, как выпускники второй ступени — продолжить обучение на третьей. Первые два года данной трёхступенчатой системы предлагается сделать практико-ориентированными. Студентам первой ступени, не выдержавшим конкурс, предстоит идти работать в качестве высококвалифицированных рабочих и техников [251].

Сокращение числа вузов, по мнению участников дискуссии, неизбежно приведёт к резкому снижению квалификации персонала на российском рынке труда и, соответственно, — к падению экономической конкурентоспособности России. В качестве социальных последствий данной тенденции называется процесс социального расслоения. Попытка ограничить возможность получения высшего образования приведёт к формированию сообщества социальных аутсайдеров. Преобладание таких слоёв в новой социальной системе России приведёт к доминированию в обществе упрощённого общекультурного стандарта.

Реализация обсуждаемой инициативы может привести к полному уничтожению вузов среднего звена, на которых держится региональное образование. Получение высшего образования для россиян, живущих в нестоличных регионах, станет проблематичным. В результате появляются опасения, что снизится национальный интеллектуальный уровень. Кроме того, уменьшение возможности получения высшего образования снизит веру родителей в социальное будущее своих детей, что может привести к снижению рождаемости [252]. По мнению участников дискуссии, вузы необходимо не сокращать, а укрупнять, начиная с перевода студентов филиалов в базовые вузы.

Итоги мониторинга деятельности федеральных образовательных учреждений высшего профессионального образования от Министерства образования и науки Российской Федерации 2012 г. показали, что из 502 обследованных вузов Рос-

сии имеют признаки неэффективности 134. Всего в исследовании приняли участие 541 государственный вуз и 994 филиала. Процент вузов, получивших «чёрную метку», по регионам неодинаков, но практически везде высок [253].

Всего в мониторинге 2013 г. представлено 934 вуза и почти полторы тысячи филиалов. Рособрнадзор оставил 69 российских вузов без лицензии [254]. Данные результаты мониторинга вузов не только повысили накал дискуссии, но и спровоцировали ряд вопросов по самой процедуре осуществления такого мониторинга.

По инициативе Министерства образования и науки Российской Федерации и Российского союза ректоров в качестве способа разрешения вопросов и совершенствования методики мониторинга вузов предложено широкое и свободное обсуждение его процесса и результатов. Предложено уйти от термина «признаки неэффективности». Решения об отнесении вузов и филиалов к категории неэффективных, предполагается, будут приниматься только межведомственной комиссией на основе предусмотренной мониторингом многоэтапной экспертизы.

В экспертные группы рекомендовано привлекать работодателей в соответствующем регионе, представителей ректорского сообщества, общественности, органов управления соответствующего региона. Существует необходимость учёта специфики регионов, имеющих различные показатели экономической деятельности, показатели занятости населения и структуру образовательной сети. Внесён ряд предложений по конкретизации критериев мониторинга, содействующих применению равных подходов к оценке деятельности вузов и филиалов. Мониторинг российской высшей школы призван отражать качество реализуемого образования и способствовать его повышению.

Реформируя вузовскую систему, по мнению участников дискуссии, необходимо заняться повышением качества высшего профессионального образования, а не сокращением

количества вузов. При этом следует обратить внимание на усиление материальных (в том числе, лабораторных) баз вузов, внедрение новых методов и технологий обучения, на формирование контингента ППС высшей школы. В большинстве провинциальных вузов преподавательский корпус находится на уровне «вымирания» и не обновляется. Однако преклонный возраст многих преподавателей вуза не основная проблема в данном направлении реформы. Тревогу и озабоченность научной общественности вызывают отсутствие действенной рейтинговой системы оценки преподавателей кафедр, отсутствие системы научного воспроизводства кадров (аспирантура очень слабо связана с научной и преподавательской работой), некомпетентное (зачастую деструктивное) управление кафедрами, факультетами и вузом в целом [255].

Комитет по образованию Государственной Думы Российской Федерации принял решение поддержать усилия Минобрнауки России по формированию стратегического планирования по развитию педагогического образования и обеспечению системы общего образования высококвалифицированными специалистами, отвечающими современным и перспективным требованиям.

В рамках реализации Концепции повышения уровня подготовки педагогических кадров предполагается увеличение числа выпускников, которые готовятся в рамках целевой контрактной подготовки. Планируется возможность сетевого обучения, что позволит объединить ресурсы вуза, педагогических колледжей и школ. Также предполагается в будущем (июнь 2014 г.) создание базовых кафедр в научных и иных организациях, организация вузами кафедр непосредственно в школах [256].

Повышение эффективности функционирования вузов невозможно без обязательной инвентаризации учебных планов и программ. Возросшая динамика социальных перемен требует от образовательных учреждений высшей школы постоянного поиска соответствующих механизмов

систематического обновления специальностей и содержания академических курсов.

В результате выполнения Программы (2011—2015 гг.) в системе образования предполагается следующее:

- создание и внедрение новых образовательных и досуговых программ на всех уровнях системы образования;

- внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных образовательных ресурсов нового поколения;

- внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений всех уровней и образовательных процессов;

- поддержка региональных комплексных программ развития профессионального образования, направленных на достижение стратегических целей инновационного развития и стимулирование взаимодействия организаций науки, высшего, среднего и начального профессионального образования, российских и зарубежных компаний в рамках общих проектов и программ развития;

- подготовка кадров по приоритетным направлениям модернизации и технологического развития экономики России (энергоэффективность, ядерные технологии, стратегические компьютерные технологии и программное обеспечение, медицинская техника и фармацевтика, космос и телекоммуникации);

- оснащение современным учебно-производственным, компьютерным оборудованием и программным обеспечением образовательных учреждений профессионального образования, внедряющих современные образовательные программы и обучающие технологии, организацию стажировок и обучение специалистов в ведущих российских и зарубежных образовательных центрах, с привлечением к этой работе объединений работодателей, коммерческих организаций, предъявляющих спрос на выпускников учреждений профессионального образования;

- формирование сети экспертно-аналитических и сертификационных центров оценки и сертификации профессиональных квалификаций, в том числе для инновационных отраслей экономики;

- повышение показателей академической мобильности студентов и преподавателей, позволяющей обеспечить новые уровни взаимодействия различных образовательных и экономических систем, привлечение вузами специалистов из реального сектора экономики для преподавания;

- кооперирование учреждений профессионального образования с внешней средой для формирования устойчивых двусторонних связей по трудоустройству выпускников и поддержанию процессов непрерывного образования для сотрудников предприятий [174].

Реформирование системы российского высшего профессионального образования должно осуществляться в русле выполнения Государственной программы РФ «Развитие образования на 2013—2020 гг.» (утверждена распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р) [257]. Основными доминантами её реализации выступают повышение конкурентоспособности отечественного образования и его включение в международную систему образования.

Как видно из представленного содержания, особое внимание уделено вопросам повышения эффективности экономики образования. Предусматриваются внедрение и поддержка механизмов государственно-частного партнёрства, обеспечивающих эффективное финансирование системы образования, а также механизмов и моделей хозяйственной самостоятельности образовательных учреждений. Считаем необходимым констатировать развитие тенденции в функционировании университетов (включая и те, что не получили статуса ФУ или НИУ) по приглашению внешних консультантов по стратегическому развитию, проведению сессий по стратегическому планированию.

Тактические решения по укрупнению вузов в рамках тенденции уменьшения их количества обязательно должны

носить целевой и системный характер. В стратегическом аспекте преобразований системы высшего профессионального образования России, по нашему мнению, значимы два основных направления внешних преобразования российских вузов при формировании укрупнённых университетов.

Первое направление предполагает объединение равно масштабных университетов, когда сохраняется ряд институтов и факультетов объединяемых вузов, а часть факультетов и институтов реформируется в новые научные и образовательные структуры, новые административные подразделения. По данному алгоритму осуществляется формирование федеральных университетов, направленное на решение стратегических задач развития региона. Достижение позитивного эффекта (в том числе экономического) происходит за счёт интеграции учебного процесса по общим для вузов учебным программам, за счёт оптимизации профессорско-преподавательского состава кафедр.

Второе направление предполагает объединение вузов разного масштаба на основе присоединения к головному образовательному учреждению (с сохранением за новым вузом бренда самого сильного из них). При этом создаются принципиально новые подразделения (институты/школы и факультеты) с новой стратегией позиционирования самого вуза. По данному алгоритму целесообразно формировать профильные отраслевые вузы. В результате достигается синергетический эффект от обеспечения непрерывности образования, от создания инновационного практикоориентированного образовательного продукта и от удовлетворения стратегических потребностей отрасли в квалифицированных специалистах. Экономия в этом случае может обеспечить оптимизацию затрат на использование материально-технической базы, интенсификация использования лабораторных и учебно-производственных комплексов и привлечение профессорско-преподавательского состава кафедр к реализации образовательных программ различного уровня.

В начале 1990-х гг. провозглашён возврат России к принципам демократического функционирования высшего образования. Издаются новые поколения учебников, осуществляется переподготовка преподавателей гуманитарных дисциплин, происходит стандартизация направлений и учебных курсов. Учреждения российской высшей школы получают автономию, которая обеспечивается 1) правом собственности на землю, здания, имущество, необходимое для уставной образовательной деятельности; 2) правом собственности на денежные средства, получаемые из любых законных источников, на результаты интеллектуального и творческого труда и приобретаемые на доходы объекты собственности; 3) правом набора студентов на платной основе; 4) правом утверждения учебных планов и программ, выбора форм и методов обучения в рамках требований государственных образовательных стандартов, а также самостоятельного определения вузовского компонента образования; 5) правом утверждать собственный устав, определять структуру вуза, размер оплаты труда сотрудников; 6) правом осуществлять международное сотрудничество в области образования, а также внешнеэкономическую деятельность в соответствии с законодательством.

Источники и масштабы финансирования российской системы высшего образования не позволяют ей в полной мере проявить социокультурные функции.

Стратегической целью функционирования высшей школы на современном этапе является достижение уровня развития, соответствующего статусу России как ведущей мировой державы XXI в.: отличающейся привлекательным образом жизни, занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав граждан.

Необходимость формулировать стратегии развития, предполагающие конкуренцию за доступ к финансированию, была признана образовательным сообществом российской высшей школы как новая норма.

Признание на государственном уровне необходимости равняться на «мировые стандарты» заставило российские вузы активнее использовать в оценке своей деятельности международные критерии, в том числе количественные.

Давно назревшая радикальная реформа российского высшего образования упирается во многом в сопротивление научного и профессорско-преподавательского сообщества, заинтересованного в сохранении статус-кво. В этом отношении Россия не уникальна: попытки государства реорганизовать недостаточно конкурентоспособные вузы везде и всегда сталкиваются с сопротивлением университетских кругов и мобилизованного ими общественного мнения.

Программы поддержки вузов-флагманов, реализуемые в разных странах мира, призваны преодолеть это сопротивление. Российская программа создания федеральных и национальных исследовательских университетов, как представляется, может до некоторой степени способствовать изменению ситуации в высшем образовании.

Практически во всех вузах-флагманах созданы «кадровые резервы» — группы молодых преподавателей и сотрудников, получающих денежные выплаты и возможность быстрого карьерного роста в обмен на определённые обязательства по защите докторских диссертаций, по публикациям статей и т. д. Согласно программам развития ФУ и НИУ осуществляется стимулирование исследовательской деятельности преподавателей, в том числе вводится дифференцированная оплата труда в зависимости от публикационной активности. Активизировалась деятельность по привлечению иностранных студентов и профессоров, сотрудничество с российской научной диаспорой.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Функционирование российской системы высшего образования после распада СССР осуществляется на демократических началах. Адаптация системы образования к принципиально новым условиям политической демократии, свободного развития гражданского общества и рыночной экономики проявляется в вариативности образования, возникновении инновационных движений. Эти процессы находят своё нормативно-правовое оформление в Законе «Об образовании» (1992), утвердившем принципы академической и экономической автономии учебных заведений, свободу выбора в образовании. К сожалению, новые принципы организационно-экономического функционирования высшей школы, сформулированные в законе, не были полностью реализованы на практике.

Деятельность высших учебных заведений РФ в последнее десятилетие XX в. определялась реформированием этой системы, начатым ещё при советской власти. Она не привела к однозначным результатам: вместо совершенствования деятельности вузов, профессорско-преподавательскому корпусу во главе с Российским советом ректоров пришлось бороться за выживание, за спасение самой системы.

В качестве цели модернизации высшей школы была выдвинута идея создания механизма её устойчивого развития на основе глубокого правового обеспечения. Был принят ряд важнейших основополагающих государственных документов, определяющих стратегию развития образования в первой четверти XXI в.: Федеральная программа развития образования, Национальная доктрина образования в Российской

Федерации, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001—2005 гг.» и др.

Организационной основой государственной политики РФ в сфере высшей школы анализируемого периода явилось принятие Федеральной программы развития образования, которая была рассчитана на 2000—2005 гг. В качестве главной цели программы было обозначено развитие системы образования в интересах формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности. На основе провозглашённой Российской Федерацией приоритетности образования высшая школа признавалась одним из факторов экономического и социального прогресса общества.

В качестве основного фактора обновления профессионального образования должны были выступать запросы развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективные потребности их развития. Данное обстоятельство предполагало создание правомерной системы постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной квалификации, в том числе с учётом международных тенденций. О результатах прогнозирования потребностей рынка труда и рейтингах учреждений профессионального образования предполагалось регулярно оповещать население через средства массовой информации.

При внимательном прочтении вышеназванных документов создаётся впечатление об их определённой декларативности. Систему образования предполагается включить в рыночные отношения, чтобы добиться долгосрочных прибыльных частных инвестиций и их эффективного использования. Каждый в отдельности принцип Доктрины и Концепции выглядит политически и социально правильным, привлекательным. Однако, включённые в единый образовательный документ, они не выражают ясной стратегической системности и соподчинённости ключевых задач. Конкретные механизмы воплощения в жизнь в целом привлекательных принципов образовательной политики не прописаны. Некоторые положения документов составлены таким образом, что допускают возможность их неоднозначного толкования; ряд принципов входит в противоречие с реальной действительностью; ряд вопросов исключают друг друга. В этих документах, по нашему мнению, просматривается попытка совмещения неких идеальных целей образования с желанием государственных структур переложить ответственность за их дальнейшую реализацию на общество, семью.

При кризисном состоянии бюджетно-финансовой системы страны государство так и не смогло восстановить прежние масштабы ресурсного обеспечения системы высшей школы. Ситуация делает

необходимой постановку вопроса о стабилизации бюджетного финансирования на основе нормативного подхода.

В период перехода к рыночной экономике в высшей школе России в значительной мере стали проявляться взаимоисключающие тенденции: с одной стороны — это процессы интеграции, централизации и сохранения единого образовательного пространства; с другой — децентрализация, регионализация, автономизация.

Прогрессивная тенденция фундаментализации высшего образования проявляется в том, что получает приоритетное развитие университетское образование, ведётся работа по оптимизации сети вузов, их укрупнению, созданию региональных вузовских комплексов. Происходит расширение доступности вузовских центров для граждан из регионов с недостаточно развитой сетью учебных заведений. Расширяется участие в поддержке и развитии государственного сектора высшей школы органов власти различных уровней, расширяется самостоятельность вузов в области международного и университетского научно-технического сотрудничества.

Проявление тенденции регионализации российской высшей школы обусловлено следующими факторами: сокращением учебной миграции молодёжи, в том числе отказом от практики направления специалистов, обученных в столичных вузах, в регионы; увеличением доли местных бюджетов в финансировании регионального образования; развитием технических средств обучения и коммуникаций, позволяющих использовать дистанционные формы обучения.

Многие столичные вузы, адаптируясь к рыночным условиям, стремятся создать свои филиалы и подразделения в других регионах России. Тенденция к регионализации образования способствует развитию наиболее динамичного и гибкого сектора образования — негосударственного.

Создание негосударственных высших платных учебных заведений стало результатом предварительной успешной практики ограниченного введения в 1992—1994 гг. платы за обучение в государственных вузах. Негосударственные (платные) формы обучения появились несколько позже, чем платные формы в государственных вузах.

В стране возникла реальная опасность потерять университеты как масштабные культурные центры и утратить особую культуру университетского образования. Количество высших учебных заведений, ставших университетами, в анализируемый период резко возросло: такое название получили многие отраслевые вузы. Однако в их образовательной системе не произошло кардинальных изменений, приобщающих их к «университетской культуре» образования. В общей массе новоявленных «университетов» начал теряться статус старых университетов с большими культурными традициями.

В российском профессиональном образовании конца XX—начала XXI вв. имеет место ситуация возрастания по экспоненте роста

и всё большей диверсификации дисциплинарного знания. Данное обстоятельство означает резкое уменьшение шансов для осваивающего его индивида познакомиться с иными видами опыта, иными способами его оформления. Нами констатируется тенденция профессионализации в функционировании системы высшего образования данного периода.

Узкой профессионализации высшей школы противостоят следующие принципы организации образовательных программ: универсализация подготовки, творческое соучастие студента, — которые актуализируются в рамках вступления Российской Федерации в число стран — участниц Болонского процесса.

Одним из механизмов государственного влияния на образовательную сферу высшей школы России явилась его стандартизация. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования.

Согласно требованиям Болонской декларации, в рамках которой осуществляется модернизация высшей школы Российской Федерации третьего тысячелетия, предполагается использование системы сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам; введение системы двухэтапного высшего образования: бакалавриата и магистратуры; принятие системы кредитов (зачётных единиц), аналогичных ECTS, как средства повышения мобильности студентов; стимулирование мобильности студентов и преподавателей; развитие сотрудничества в области качества образования, разработки сопоставимых методов его измерения.

При реализации требований Болонского соглашения в анализируемый период российская система образования придерживается вариативности: осуществляется сохранение, наряду с бакалавриатом и магистратурой, подготовки специалистов вне данных ступеней; в образовательных программах подготовки магистров и аспирантов расставляются собственные акценты. Магистр соответствует уровню подготовки высокой квалификации, с правом руководить людьми, вести преподавательскую работу в общеобразовательной школе.

Позитивным моментом модернизации высшей школы в рамках Болонской конвенции является развитие тенденции непрерывного профессионального образования, связанной с переходом на новые технологии обучения. С этой целью должен быть создан открытый национальный депозитарий образовательных модулей и электронных образовательных ресурсов. Активные методы обучения (дистанционное обучение на базе информационно-компьютерных технологий, кейсы, компьютерные симуляторы, тренажёрные комплексы, деловые игры, проектные методы обучения, стажировки) повысят эффективность образования. Это обеспечит слушателям программ непрерывного образования не только формирование устойчивых знаний, но и способность применять эти знания на практике.

В основе программ непрерывного образования должны лежать такие принципы, как системность, модульная структура программ, компетентностный подход, оптимизация аудиторных занятий, применение современных образовательных и информационных технологий, накопительная система результатов обучения.

Среди задач, решение которых необходимо для продуктивного развития системы российского непрерывного образования, следует выделить следующие:

- переход к модульному принципу построения образовательных программ, позволяющему обеспечить гибкость и вариативность реализации образования, его личностную направленность, большее соответствие запросам рынка;

- широкое использование новых образовательных технологий, в том числе технологий «открытого образования», интерактивных форм обучения, проектных и других методов, стимулирующих активность обучающихся, формирующих навыки анализа информации и самообучения, увеличение роли самостоятельной работы;

- стимулирование с учётом мирового опыта соучредительства и многоканального финансирования учреждений профессионального образования, развитие механизмов привлечения в профессиональное образование внебюджетных средств, создание условий для инвестиционной привлекательности системы профессионального образования;

- обновление материально-технической базы и инфраструктуры образования, более интенсивную его информатизацию;

- разработку и апробацию различных моделей регионального управления профессиональным образованием в связи с возрастанием роли регионов в его развитии;

- нормативно-правовое обеспечение функционирования и развития региональных систем образования;

- обеспечение инновационного характера профессионального образования за счёт интеграции сферы образования, науки и производства.

Переживаемый кризис и социально-политическая нестабильность не позволили полностью проявиться преимуществам интеграции в российской высшей школе. Дефицит многих региональных бюджетов предполагает финансирование всех государственных вузов России за счет средств федерального бюджета. Данное положение объективно порождает тенденции к усилению централизации в сфере управления вузами, к попыткам урезать их автономию и самостоятельность. Федеральным центром настойчиво предлагается ввести категорирование вузов. Предполагается ограничить финансирование из федерального бюджета ряда вузов, отнесённых к высшей категории. Внедрение

данных идей, по мнению правительственных кругов, будет способствовать оптимизации процессов в системе высшего образования.

Непопулярная государственная программа по выявлению неэффективно функционирующих вузов, упрощённый перенос в российскую высшую школу компонентов западноевропейской образовательной системы вызывают неадекватную реакцию общественности и научных кругов Российской Федерации. Тотальное следование требованиям Болонской конвенции, по их мнению, потребует разрушения традиций российского образования, что в конечном итоге обернётся разрушением национальной безопасности. К изменениям в образовательном секторе необходимо подходить грамотно, расчётливо и профессионально. При решении проблем, возникающих при всякой модернизации образования, необходимо руководствоваться следующими положениями: осуществлять сохранение того положительного, что имеется в существующей системе высшей школы; организовывать восстановление чего-то полезного, утраченного в высшем образовании за предыдущие годы; проводить процессы модернизации системы образования в соответствии с запросами общества будущего.

В условиях приоритетной поддержки образования со стороны государства система образования должна обеспечить эффективное использование человеческих, информационных, материальных, финансовых ресурсов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Становление российского высшего образования и процесс его развития тесно связаны с историческими особенностями России, своеобразием её политической и культурной жизни. Сильное государство, неразвитость правовых начал жизни, религиозные основания культуры — всё это оказало своё влияние на функционирование российских учреждений высшего образования. Чуждое рационализму и индивидуализму православие препятствовало усвоению идей европейской культуры. Институциональные ценности российского университета складывались и формировались в условиях серьёзного ограничения автономии и свобод университетского сообщества.

Первые элементы научных знаний были привнесены на российскую землю вместе с грамотностью, которую дало христианство. В период XIV—XVII вв. увеличилась интенсивность контактов Руси с другими государствами, в том числе со странами Западной Европы. Появилось больше переводных книг из европейских стран — Голландии, Германии, Франции. В данный период в Россию по приглашению аристократии прибывает много иностранцев — мастеров ремесленного дела, вместе с которыми привносятся не только конкретные профессиональные навыки, но и новые знания разносторонней направленности.

Для образовательной системы допетровской России был характерен рост научных знаний, первоначально привносимых с христианской литературой из античного времени, а затем — из европейских стран. Однако эти знания носили догматический или практический характер, не ставя под сомнение авторитет православной церкви. В силу того, что данные знания не реализовывали функции по продуцированию новых знаний, они не могли быть эффективными в познании окружающей действительности. Социально-культурная обстановка того времени характеризовалась наличием крепостного права, восточным деспотизмом и невежеством аристократии, огромным влиянием церкви. Данные факторы тормозили зарождение научных знаний, препятствовали созданию условий для естественного появления образования в России.

Основание по указу Петра I Академии наук (1725) принято считать началом становления сети высших учебных учреждений в России. До этого времени научная деятельность в современном ее понимании на

территории России полностью отсутствовала. Видя в науке основополагающий фактор дальнейшего развития всего общества, необходимость её наличия для самого существования государства, Пётр I своим указом искусственно ввёл данный институт в российский социум. Первыми членами Академии стали приглашённые царём из-за границы учёные, которые, кроме проведения научных работ, осуществляли обучение «природных русских» с целью создания из них учёного сословия. В отличие от европейских стран, создание Академии наук в России предшествовало реализации её основной функции: Академия наук возникла раньше самой российской науки, которую ещё предстояло формировать.

В конце XVIII и начале XIX вв. важную роль в реализации просветительской, культурной и исследовательской функций российской образовательной системы начали играть университеты, которые со второй половины XIX в. стали главными центрами науки и образования в России. Кроме университетов, происходил количественный рост других высших учебных заведений — профильных институтов. В XIX в. было создано более 10 таких учреждений: филологический, медицинский, ветеринарный, технологический, горный, инженеров путей сообщения, гражданских инженеров и др. В 1834 г. в России уже насчитывалось вместе с университетами около 20 вузов, а в 1914 г. — 105 учреждений высшего образования.

Российские учёные и педагоги, помимо реализации учебно-воспитательного процесса, осуществляли большое количество общественных функций. Разнообразие практической деятельности в жизни многонациональных народов Российской империи широко использовалось при осуществлении научно-просветительской функции российскими преподавателями. В составе общественных организаций преподавателей и студентов они особое внимание уделяли развитию научных исследований и улучшению методики преподавания учебных курсов.

Основными факторами, обусловившими формирование системы российской высшей школы, являются следующие: 1) религиозно-культурные основания (православная ветвь христианства не способствовала рационализации жизнедеятельности общества, формированию ценностей индивидуализма); 2) этатистские традиции, которые не содействовали реализации принципа автономии, академических свобод, свободному течению научной жизни (сильная централизованная власть, неразвитость правовых начал, незрелость гражданского общества).

Российское государство создавало систему образования как полностью детерминированную, с характерными идеологическими признаками правительственного учреждения. В уставах высшей школы утверждалась исключительно этатистская аксиология, диктовавшая и буквально определявшая дидактическое устройство образовательных

учреждений. Ведущая функция учреждений высшего образования сводилась к профессиональной подготовке кадров для государственной службы. Высшая школа при монархическом строе ориентировалась не столько на потребности государства, сколько на персону императора. Ведущим принципом вектора её развития являлся принцип «государесообразности»: от образования монарха, его взглядов по вопросам просвещения всецело зависело, какой социокультурный идеал будет предложен в качестве основной цели образования.

Функционирование российского университета было вписано во внутрикультурный контекст общества. Только дважды за свою историю оно соответствовало классическим академическим традициям: в имперский и советский периоды. В контексте российской культуры существенным образом интерпретированы основные ценностные ориентации классического университета: автономия, академические свободы исследования и обучения. Несмотря на специфические условия развития, многие учреждения российской высшей школы были ориентированы на модель исследовательского типа: ведущие российские университеты развивались как исследовательские.

Формированию модели классического университета в России способствовали имеющие место, начиная с петровских реформ, научные традиции функционирования российского общества. В первую очередь этому способствовала институционализация модели европейского классического университета, нацеленного на оформление принципов связи исследования и обучения, академических свобод, автономии. Периодически, в моменты либерализации жизни российского общества, осуществлялась поддержка данных ценностей классического университета. Развитие промышленности во второй половине XIX в., реализация идеологии индустриализации, научно-технического прогресса в советское время способствовали масштабной организации научной работы, ориентированной на потребности промышленности. Реализация в продуктивном режиме исследовательской функции учреждения высшей школы всегда предполагает стимулирование осуществляемых ею процессов обучения и воспитания.

Особенности российской культуры с её традициями корпоративности, сильного государства, неразвитости правовых начал, демократичности обусловили специфичность реализации идеи классического университета. Данные обстоятельства ограничили значение российского университета как самостоятельного и независимого образовательного центра, но становление его научной традиции не смогли сдержать.

Во времена императорской России основной функцией университетов была признана учебная. Копируя французскую систему образования, университеты отвечали за организацию среднего образования, подготовку преподавателей средних учебных заведений в округе. При

университетах организовывался училищный комитет для управления гимназиями, уездными и приходскими училищами. В конце XVIII в. при вузах стали создаваться специальные исследовательские кабинеты, экспериментальные лаборатории, музеи, обсерватории, что способствовало обучению будущих специалистов, а также проведению научно-исследовательских работ. Количество этих организаций было крайне мало, поэтому они не играли значительной роли в научных исследованиях страны, но содействовали реализации исследовательской функции образовательных учреждений.

Правовые условия динамичного развития всей системы высшего образования Российской империи обеспечивались принятием общего устава императорских российских университетов и ряда нормативных документов Министерства народного просвещения. Они содействовали акцентированию внимания в развитии государственной высшей школы на вопрос повышения качества образования.

Сложившаяся в России университетская система состояла только из государственных учебных заведений, называвшихся императорскими и подчинявшихся Министерству народного просвещения. Находясь на государственном бюджете, российские университеты в большой степени зависели от пожертвований, на которые строились новые университетские здания, создавались библиотеки, музеи, клиники, выплачивались именные стипендии и т. д. Для функционирования российской высшей школы XIX века характерно постоянное взаимодействие правительства и университетской общественности. Оно принимало форму то сотрудничества, то конфликта — данные обстоятельства конкретно отражаются в содержании университетских уставов разного времени.

Университетский устав, как правовой акт Российской империи, определял устройство и порядки в университете. Фактически за всю историю Российской империи было утверждено пять таких уставов: 1) «Проект об учреждении Московского университета» (1755); 2) Университетский устав Александра I (1804); 3) Университетский устав Николая I (1835); 4) Университетский устав Александра II (1863); 5) Университетский устав Александра III (1884).

В университетах России дореформенного периода за состояние нравственности студентов отвечали инспектора, которые имели право контролировать поведение молодёжи в вузе и за его пределами. Они играли существенную роль в реализации воспитательной функции образовательного учреждения. Бедность значительной части студентов и их концентрация в университетах объективно превращала последние в очаги недовольства и противодействия властям. Тяжёлое материальное положение заставляло студентов объединяться в общественные организации, которые способствовали развитию демократических начал функционирования российских вузов.

Большинство студентов российских университетов были людьми воспитанными, чему в немалой степени способствовала деятельность кафедр богословия. На профессора кафедры богословия возлагались обязанности настоятеля университетской церкви, где регулярно проводились службы для студентов, преподавателей и чиновников православного исповедания.

Большую воспитательную работу проводили также кафедры историко-филологических и юридических факультетов университетов. Правовое воспитание в учебном процессе высшей школы осуществляли кафедры римского права, гражданского права и гражданского судопроизводства, уголовного права и уголовного судопроизводства, истории русского права, государственного права, церковного права, истории философии права, энциклопедии права и другие.

Методики нравственного, религиозно-патриотического и эстетического воспитания были достаточно хорошо отработаны на кафедрах философии, классической филологии, славянской филологии, географии и этнографии, русской истории, истории церкви, русского языка и литературы. Внеучебная воспитательная работа этих кафедр осуществлялась в рамках функционирования различных студенческих кружков (исторических, религиозных, театральных, филологических и др.). Важную воспитательную роль играли научные общества при российских вузах.

Авторитарная модель высшего образования исчерпала свои возможности в конце николаевского правления и привела к его тяжелейшему кризису в начале 1850-х гг. В данный исторический период наступает очередной этап восстановления автономии высшей школы, утраченной после либерального курса Александра I.

Отмена крепостного права в России неизбежно привела к необходимости преобразований в общественной, политической, административной и культурной жизни, в том числе в системе образования. В эпоху великих реформ возобновился процесс трансформации высшего образования в самостоятельную социокультурную сферу. В данный период развития университетов возрастают тенденции к независимости, автономии, характерные для начала XIX в. Реформа высшей школы 80-х гг. XIX в. позволила развернуть подготовку специалистов для отраслей народного хозяйства, осуществить прорыв в развитии российской науки и оказать определённое влияние на изменение социально-классовой структуры страны. Данный период функционирования высшей школы характеризуется тенденцией развития устойчивыми темпами.

Принципиальным, по нашему мнению, в функционировании императорской системы высшей школы России является положение, высказанное графом И. Д. Деляновым в докладе императору Александру III (1888): важно не привлечение к высшему образованию большого числа лиц, а создание для избранного и способного меньшинства

условий, благоприятных для широкого развития талантов. Данное положение свидетельствует о государственной политике элитарности в сфере развития российской высшей школы. Этот факт кардинально противоположен функционированию в данный период западноевропейских университетов, в которых фиксируется обратный переход: от элитарности к массовости высшего образования.

Выявленные нами факты свидетельствуют, что российская высшая школа периодически подвергалась произвольным перестройкам в зависимости от изменения правительственного курса. В большинстве европейских стран реформирование образовательных процессов происходило при активной роли церкви и общества. Государство, фиксируя определённые результаты общественной деятельности в данной области, принимало конкретные меры по модернизации образовательных программ. В Российской империи фиксируются отсутствие и слабость общественной инициативы по вопросам развития образования, что привело к его стагнации. Несмотря на неблагоприятные условия функционирования, в XIX ст. университеты занимали ключевое положение в высшей школе России по научно-педагогическому авторитету преподавательского состава и численности студенчества.

Развитие сети научных учреждений, интенсификация научной деятельности, научные достижения и открытия российских учёных оказали огромное влияние на повышение авторитета российской науки в мире. Мировое признание выражалось в приглашении русских учёных с докладами в ведущие университеты и академии Западной Европы и США, в награждении их почётными званиями различных иностранных научных обществ, в избрании их в руководящие органы международных научных конгрессов и симпозиумов, во вручении им Нобелевских премий.

Российская империя в начале XX в. была самой многочисленной по количеству населения и самой отсталой по уровню народного просвещения из цивилизованных стран. Система образования испытывала влияние западноевропейских, преимущественно немецких и французских, образцов. Высшее образование предреволюционной России представляло собой сложную и многослойную систему, включающую две составные части — государственную высшую школу и неправительственную, состоявшую, в свою очередь, из общественных и частных высших учебных заведений. В системе российского высшего образования данного периода вместо научно-образовательной функции ведущей становится воспитательно-полицейская, которая реализует идею союза просвещения, духовенства и жандармерии.

В структуре научных исследований начала XX ст. полностью доминирует фундаментальная наука, осуществляемая силами Академии и университетов. Преобладание теоретических исследований над прикладными и опытно-конструкторскими работами, практически полное

отсутствие в организационной структуре науки научно-исследовательских институтов и промышленных лабораторий ставили конкурентоспособность экономики России в зависимость от иностранных патентдержателей. Эти актуальные вопросы, поднимаемые многими видными учёными того времени, не нашли понимания у правительства и управленческих структур дореволюционной России и не были рассмотрены.

Широкая программа преобразований в системе высшей школы была реализована Советами по делам высших учебных заведений и по делам профессионального образования в империи, утверждёнными монархом в 1916 г. по инициативе министра народного просвещения П. Н. Игнатьева. Являясь межведомственным коллегиальным органом, который действовал при Министерстве народного просвещения, Советы эффективно реализовывали сервисную функцию координации управления каждого образовательного учреждения и всей системы высшей школы в целом.

Зарубежным системам образования (в частности, американской и немецкой) свойственны гибкость, направленность на индивидуальные потребности обучающихся. В России нами не выявлено образца такой образовательной модели в системе высшей школы. Относительно демократических свобод реализации образовательных программ в истории российского университета существуют следующие факты попыток их введения:

- опыт реализации правил, позволяющих переход студентов университета с одних факультетов на другие (Московский университет; 1858 г.);
- дозволение издавать студентам «Сборник статей» по всем отраслям наук, подлежащий цензуре на общем основании;
- переход к предметной системе обучения от существующей до этого курсовой системы (1906);
- введение свободного посещения лекций и других организационных форм обучения, кроме занятий в лабораторных и учебных мастерских;
- предоставление студентам возможности сдачи экзаменов по определённому числу предметов по мере готовности в рамках общей программы. Таким образом, каждый студент мог составить индивидуальный план обучения в соответствии со своими возможностями.

Право студента учиться в университете под руководством любых профессоров, характерное для немецких университетов, в России реализовано не было. Студенческая свобода ни в Германии, ни в Швейцарии не носила политического характера. Она не являлась основанием для свободы действий за рамками академического учения. Западноевропейская культура развивалась на основе признания самоценности, уникальности личности. В российской культуре ценности индивидуализма не развиты, что вместе с традициями государственности, где отсутствовали культура свободы и правосознания, повлияло на становление специфических

традиций академической жизни университета. При первоначальных стремлениях государственной власти организовать российские университеты по германскому образцу основополагающие принципы деятельности классического университета не были реализованы. Академические свободы, принцип автономии не смогли институционально утвердиться в российском университете досоветского периода.

Согласно выявленной нами периодичности, в российской высшей школе раз в четверть века происходили изменения правительственного отношения к автономии вузов. Данное постоянство можно квалифицировать как одну из специфических тенденций функционирования российской системы высшего образования в дореволюционный период.

В эволюции системы высшего образования Советского Союза нами выделяются четыре этапа: 1) период становления; 2) период первых довоенных и послевоенных пятилеток; 3) период НТР; 4) период советской перестройки.

Каждому этапу развития высшей школы соответствовали количественные и качественные изменения её научно-технического потенциала, организационной структуры, областей научного поиска.

При реализации вузами исследовательской функции на первом этапе советского периода их функционирования предполагалась познавательная деятельность, которая заканчивалась получением и обобщением данных, их публикацией.

На втором — к познавательной функции добавляется преобразовательная деятельность исследовательского характера. Науку в данный период стали определять как силу, пытающуюся изменить мир и окружающие предметы в целях их служения обществу и человеку. Сфера исследовательской функции вузов расширилась и охватила последующие звенья научно-производственного цикла — конструирование и опытное производство. Реализация исследовательской функции вузов перемещается в отраслевой сектор.

На третьем этапе советского периода развития высшей школы в сферу реализации исследовательской функции образовательных учреждений вошло само материальное производство, преобразующееся в ходе научно-технического прогресса. Конечный результат — научно-технический уровень, состояние производства, достигаемое в результате применения технических решений на основе научных знаний. Исследовательская функция гуманитарных вузов в данное время не реализуется вовсе: была создана сеть специализированных научных учреждений, центры подготовки научных кадров. Развитие науки в СССР было одной из форм общей эволюции мировой науки; в ряде научных направлений были достигнуты выдающиеся достижения.

Отсутствие нормативно-правового регулирования в период 1917—1922 гг. привело к появлению противоречий между государственными

запросами в области образования и реальной практикой. Значительный рост темпов научно-технической деятельности, численности научных кадров и научно-исследовательских учреждений в системе высшего образования России фиксируется в 30—50-е гг. XX в. Данная тенденция обусловлена активным включением науки в народнохозяйственную систему и подчинение её нуждам индустриализации, а в военное время — нуждам фронта. Академическая наука являлась второстепенной, на первый план выдвигалась отраслевая наука. В высшей школе происходило существенное сворачивание научно-исследовательской деятельности в связи с ориентацией вузов на массовую подготовку специалистов для народного хозяйства. Университеты и учебные институты перестали являться флагманами науки, которыми они были в дореволюционное время.

Усиление авторитарного режима функционирования высшей школы при И. В. Сталине способствовало становлению единой системы реализации высшего образования, определяемой государством. В данный период наблюдается тенденция интенсивного развития советской естественной науки (кроме биологии) и техники. Этому способствовало создание сети фундаментальных и прикладных научно-исследовательских институтов, конструкторских бюро и вузовских лабораторий, а также тюремно-лагерных конструкторских бюро. Учёные-естественники стали подлинной элитой страны.

Период послевоенного подъёма народного хозяйства и дальнейшего развития производства характеризуется превращением науки в непосредственную производительную силу, оказывающую существенное влияние на промышленное производство и другие отрасли и сферы деятельности. Грандиозные научно-технические достижения в этот период сделали Советский Союз одной из сильнейших научных держав мира, показав, что государственные приоритеты в образовании и науке обеспечивают прорывы в открытиях и успехи в технологии и производстве. По численности лауреатов Нобелевской премии в период 1936—1965 гг. СССР был на четвёртом месте, что свидетельствует о признании его достижений научной общественностью мира. По числу учреждений доминировала отраслевая наука гражданского и оборонного профилей.

Начиная со второй половины 1950-х гг. фиксируется тенденция, направленная на повышение эффективности использования научного потенциала вузов. Принимается решение об открытии при ведущих вузах страны проблемных и отраслевых лабораторий (1956), которые должны были стать основной формой организации научной деятельности в вузах. Изменение государственной политики в отношении высшей школы наблюдается в очередной раз к 60-м гг. XX в.: одной из важнейших задач вузов и университетов становится проведение научно-исследовательской работы.

Политика государства в отношении реализуемой университетами ведущей функции изменилась в связи с идеологией научно-технического прогресса и усиления роли науки в жизни общества в 1960—70-е гг. Провозглашение политики тесного сочетания учебного процесса и научной деятельности приводит к превращению университетов в исследовательские центры. Они осуществляют подготовку специалистов широкого профиля, владеющих методами научных исследований, обладающих высокой общей культурой, широким профессиональным и политическим кругозором. В данный период организуется совет университетов, уполномоченный способствовать повышению их роли в системе высшего образования, их функционированию как ведущих учебно-методических и научных центров.

Советские университеты осуществляли подготовку научных кадров по общенаучным и общетеоретическим дисциплинам через аспирантуру. Научная деятельность университетов заключалась в организации через кафедры и научно-исследовательские институты научно-исследовательской работы по общетеоретическим дисциплинам. Наряду с исследовательской функцией, продолжала оставаться ведущей просветительская функция вузов данного времени. В число основных задач университета входило распространение научных, производственных и общественно-политических знаний среди широких масс трудящихся в целях повышения их производственной и политической активности и культурного уровня.

Наиболее тесная связь теоретического обучения с производительным трудом осуществляется в системе вечерних и заочных вузов и факультетов и на заводах-вузах. В связи с тем, что практические знания студенты-вечерники и заочники осваивают в процессе работы на своём производстве, на предприятиях организуется их перемещение с одной должности на другую для глубокого освоения практики по профилю специальности, избранной в вузе. В квалификации данной тенденции по профессионализации образования мы видим много спорных моментов, которые можно считать позитивными.

В размещении вузов советского государства перестроечного периода прослеживалась центростремительная тенденция. Потребность в деконцентрации высшего образования определялась необходимостью насыщения регионов России специалистами с высшим образованием. Данная тенденция присутствует и в подготовке квалифицированных кадров для науки: в Москве в конце 1980-х гг. функционировало 1 100 НИИ, исследовательских лабораторий и инновационных организаций с численностью около 1 млн человек.

Без должного внимания в данный период осталась идея приспособления российской высшей школы к потребностям экономического и промышленного развития страны. В советский период ориентация на

сугубо производственные цели создала определённый крен в функционировании вузов. Но в отличие от органично развивающегося процесса профессионализации высшей школы в индустриальных странах, Россия предприняла искусственную реформу в этом направлении. Такая же ситуация сложилась и с форсированным переходом к массовой системе образования.

Данные обстоятельства в очередной раз свидетельствуют о крайне низкой активности советской общественности в принятии ключевых решений по вопросам функционирования российской высшей школы. По ходу осуществления анализа нами выявлен единичный акт широкомасштабной попытки привлечения к выработке стратегических решений и конкретных мер как научно-педагогической общественности, так и студенчества. В период «перестройки», наряду с Всесоюзным съездом работников народного образования, проходившим в Кремле (1988), в Москве, во Дворце молодёжи состоялся Всесоюзный студенческий форум, на котором от имени студентов были предложены конкретные меры по развитию высшей школы. С этого съезда фактически началась последняя за советский период реформа народного образования, в том числе высшей школы.

Было заявлено об интенсификации научной деятельности в целях достижения определённых экономических результатов, введения большей самостоятельности, плюрализма мнений в творческий научный процесс. Существенно усилились тенденции объединения науки и производства. Было проведено организационное слияние значительной части отраслевых НИИ с предприятиями и образование различных типов научно-производственных объединений (НПО). В стране было создано 23 межотраслевых научно-технических комплекса, резко расширены права основного хозяйственного звена.

Получили распространение территориально-отраслевые научно-технические программы, направленные на использование всех имеющихся предпосылок и факторов для успешного экономического роста. Первой из таких программ стала «Интенсификация-90», одной из задач которой было содействие повышению роли мелких и средних предприятий в ускорении экономического роста и, как следствие, образование этих предприятий в различных областях экономики, в том числе в научной отрасли.

Однако, несмотря на широко декларируемые программы по развитию и обновлению научного комплекса страны, по интеллектуализации всех сторон жизни общества, правительство на деле ослабило свою заботу и внимание к системе российского высшего образования. К данному положению, по нашему мнению, привело отсутствие заинтересованных профессионалов, компетентных в организации функционирования систем в условиях перехода страны к рыночной экономике.

Существовавшая и достаточно развитая система высшего государственного образования, через которую накануне перестройки проходило до 40% выпускников средней школы (в то время как в передовых странах мира послесредним образованием тогда уже было охвачено 80 и более процентов выпускников), за годы перестройки потеряла целый ряд своих достоинств. Непродуманное реформирование вузов и хроническое их недофинансирование из госбюджета привело страну к серьёзным потрясениям, от которых она оправляется с большим трудом. Реальная перестройка высшего образования в постсоветской России осуществлялась не столько благодаря, сколько вопреки «заботам» многочисленных чиновников разного ранга, вносящих своё возмущающее воздействие в процессы подготовки специалистов для реформирующейся России.

Заключительный период реформирования советской высшей школы (1985—1991) обусловлен изменениями в социально-экономической жизни государства. Непродуманное переименование и переподчинение учебных заведений, введение новых предметов без обеспечения их педагогическими кадрами, резкое сокращение бюджетных ассигнований фактически привело к развалу существующей образовательной системы, которая при всех её недостатках, вызванных тоталитарностью советского периода, имела признанные мировым сообществом серьёзные достижения.

В постсоциалистический период в системе профессионального образования Российской Федерации одним из направлений реформирования территориальной организации стал процесс включения в состав вузов в качестве структурных подразделений (филиалов, колледжей) средних учебных заведений. Часть средних учебных заведений при этом обрела статус вузов, однако большая часть по-прежнему осуществляла подготовку кадров средней квалификации, но уже в составе высших учебных заведений. Данная тенденция привела к сокращению вечерних отделений вузов, которые долгие годы были основным источником пополнения дневных.

Распад СССР и образование на его территории СНГ (конец 1991) еще более усилили процессы децентрализации и деструктивизма в социально-экономической жизни общества и функционировании российской высшей школы. Данное событие оказало негативное влияние на состояние научно-технического потенциала во всех бывших союзных республиках. Урезание финансирования научных исследований и уменьшение численности занятого персонала в совокупности с процессами кадровой эмиграции привели вузовскую науку к плачевному состоянию. В университетах и гуманитарных вузах до настоящего времени не удаётся организовать для студентов систематические занятия наукой. Организация научных исследований требует серьёзных

первичных вложений. Препятствием в организации условий для занятий наукой на регулярной основе, по мнению большинства преподавателей, выступает чрезмерная учебная нагрузка. По нашему мнению, остаётся принципиально нерешённой педагогическая проблема практического обучения занятиям наукой.

В первой половине 1990-х гг. в Российской Федерации наметилась тенденция уменьшения среднего размера вуза (в полтора раза), но существенного увеличения их количества. В структуре высшего профессионального образования России в конце прошлого столетия произошли значительные изменения: количество вузов увеличилось за счет появления негосударственных учреждений и филиалов ряда московских и санкт-петербургских вузов; численность студентов увеличивается за счёт приёма студентов, обучающихся по договору с полным возмещением затрат; меняется уровень спроса со стороны абитуриентов на конкретные специальности (ведущее место занимают экономические, педагогические и гуманитарные специальности, включая юридические, филологические и психологию).

В конце XX в. в функционировании российской высшей школы нами фиксируется яркое проявление следующих тенденций мирового образования: ориентация на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех; углубление межгосударственного сотрудничества в области образования; увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей в целом, а также за счёт введения новых научных и учебных дисциплин (политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики); широкое распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов.

Для всей системы народного образования России 2000-й год является знаменательным, в связи с появлением официально оформленной государственной позиции в отношении реформирования и перспектив развития системы образования в целом и высшей школы в частности: «Федеральная программа образования», которую ждали с середины 90-х гг. Широкую известность получили «План действий Правительства Российской Федерации в области социальной политики и модернизации экономики на 2000—2001 годы» и «Национальная доктрина образования». В них фиксировался подход к модернизации высшей школы в рамках имеющихся у государства экономических возможностей.

С данного момента наблюдается очередная попытка реализации принципа автономии учебных заведений: экономической — при введении казначейской системы учёта их внебюджетных средств. Создаются условия для привлечения дополнительных средств в учреждения образования. Происходит расширение на базе образовательных учреждений дополнительных платных образовательных услуг, в том числе

для населения, как средства удовлетворения повышенного образовательного спроса и как внутреннего ресурса финансирования образовательных учреждений, стимулирования инновационных образовательных процессов.

В рамках принятой «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» обновлённое высшее образование должно было сыграть ключевую роль в сохранение нации, её генофонда. Ему отводится основная роль в обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества — общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой. При подведении итогов реализации задач данной государственной программы высказывается много замечаний по поводу их неконкретного формулирования. Нами фиксируется тенденция отсутствия в правительственных документах, регламентирующих функционирование российской высшей школы, чётких задач и механизмов их решения в рамках достижения заявленных целевых установок. Данные обстоятельства в очередной раз актуализируют необходимость реализации образовательными учреждениями консалтинговой функции как средства разработки стратегии и тактики достижения поставленных целей в согласованном режиме: от конкретного структурного подразделения до организации в целом.

Нами в очередной раз фиксируется участие общественности в вопросах функционирования высшей школы России через обсуждение ЕГЭ как источника информации, которая должна учитываться в содержании и организации учебного процесса вузов. Считаем необходимым констатировать широкое обсуждение научными и общественными кругами перспективы модернизации высшей школы в рамках процедуры подписания Россией Болонской конвенции.

Высшая российская школа XXI столетия, по мнению общественности, в широком смысле должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Потенциал образования надлежит в полной мере использовать для консолидации общества и сохранения единого социокультурного пространства страны. В настоящее время признаётся ведущая роль высшего образования в преодолении этнонациональной напряжённости и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий. Очевидна необходимость обеспечения опережающего роста затрат на образование, существенного увеличения заработной платы работникам образования и усиления стимулирования качества и результативности педагогического труда. Консалтинг, как внутренний сервис образовательных учреждений высшей школы, способствует продуктивности решения данных задач.

Переход к рыночным отношениям в сфере экономики поставил вопрос о переоценке роли и форм организации науки в российских вузах. Основной задачей последних лет функционирования российской системы высшего образования было укрепление и развитие новых форм организации университетской науки, адекватных рыночной экономике, активизации региональных аспектов научно-технической политики университета. Произошло значительное нарастание региональной деятельности университета по организации финансирования новых программ, обоснованию законодательной и экономической платформ, основ автономии в рамках Российской Федерации. В настоящее время уделяется должное внимание решению вопросов развития фундаментальных исследований, сохранения вузовских научных школ, экономико-правовых основ государственного управления университетским образованием, разработке новых форм организации университетского образования, интеграции науки университета с международной сферой. Ведущая роль в данном направлении отводится госбюджетным программам: «Университеты России», «Конверсия», «Сохранение и развитие научного потенциала высшей школы России», «Народы России» и др. В рамках их реализации обеспечивается создание обучающих технологий, органически сочетающих глубокие научные исследования с учебным процессом. Осуществляется подготовка творческих высококвалифицированных специалистов, способных обеспечить современный уровень науки, техники и технологий. В рамках госбюджетных исследований нарастает тенденция умеренного сочетания проблем развития региона и Российской Федерации.

В XXI в. признана необходимость принципиальных изменений взаимоотношения между федеральными и региональными органами управления высшим образованием. Это обусловило масштабность и многовариантность преобразований в системе российской высшей школы: создание системы мониторинга по потребностям рынка труда и оптимизация структуры и объемов подготовки специалистов, формирование научной и производственной инфраструктуры высшей школы и др.

Реформой высшей школы на региональном уровне были выявлены следующие проблемные тенденции её функционирования на современном этапе: диспропорции в требуемых и реальных размерах и в структуре подготовки специалистов в вузах регионов; диспропорции между масштабами деятельности вузов и возможностями регионов по обеспечению их необходимыми ресурсами (кадрами, материально-технической и информационной базой и т. д.); дублирование в подготовке специалистов.

Интегрированный комплекс научных и образовательных учреждений, основой которого служат вузы, как средоточие образовательного, научного и культурного прогресса одного из субъектов Российской

Федерации, является инструментом реализации научно обоснованной региональной научно-образовательной и инновационной политики.

Считаем целесообразным указать на выявленные последствия изменений в системе высшего образования за годы третьего тысячелетия, которые носят как позитивный, так и негативный характер.

К числу позитивных преобразований высшей школы за данный период, по нашему мнению, можно отнести следующие результаты:

- открытость образовательной системы высшей школы, предоставляющую возможности выбора образовательной траектории, альтернативность программ обучения, вариативность специальностей;
- многоуровневую подготовку специалистов;
- интеграцию в рамках одной образовательной программы фундаментального, гуманитарного и профессионального блоков на основе реализации межпредметных связей;
- введение воспитательной компоненты гражданского профессионального образования как обязательного элемента системы высшей школы, утверждающего гражданские и гуманитарные ценности в качестве важнейших приоритетов развития личности специалиста;
- гуманитаризацию образования через систему мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, способствующих формированию личностной зрелости обучающихся;
- возможность международного сотрудничества через создание глобальной стратегии образования человека независимо от места проживания и образовательного уровня;
- развитие сектора внебюджетного образования, гарантом качества которого является гуманитарное партнёрство педагогов и родителей, которые готовы выдвигать заказ на качество образования, его контролировать и платить за это качество;
- интеграционные процессы в системе высшего образования, предполагающие перестройку педагогического процесса, направленную на то, чтобы усвоение знаний носило творческий характер и закладывало базу для научно-исследовательской и конструкторско-проектной деятельности;
- адаптацию к мировым образовательным стандартам через участие в Болонском процессе.

К негативным последствиям, вызванным непродуманной политикой модернизации системы высшего образования Российской Федерации, относятся следующие:

- коммерциализация образования и науки (в худшем смысле), которые привели к снижению экономической и оборонной способности страны;
- интенсивное развитие системы платных учреждений высшего образования без надлежащего научно-методического, материально-

технического и кадрового обеспечения, что способствовало снижению уровня и авторитета образования, его формализации;

- отсутствие необходимой финансовой поддержки со стороны государства, вынуждающее государственные вузы принимать на платной основе студентов с недостаточным образовательным уровнем, что содействовало падению престижности высшего образования;

- ухудшение качества образования, снижение образовательного уровня профессиональной подготовки специалистов, некомпетентность выпускников, отсутствие гарантии в трудоустройстве;

- снижение качества подготовки специалистов из-за низкого финансирования и невозможности роста профессионального мастерства молодых преподавателей;

- снижение материального и социального обеспечения преподавателей и студентов.

Во всех звеньях высшего образования на современном этапе его функционирования выдвигается тенденция фундаментализации профессиональной подготовки и преодоления разобщённости её естественнонаучной и гуманитарной составляющих. Исторически доказано, что на практике этого можно добиться только на базе университетского образования. Поэтому роль университетов в системе высшей школы XXI в. будет неуклонно расти, в том числе в России.

Выявленная динамика ценностных ориентаций российских университетов предопределяет их современную позицию большей открытости потребностям общества и участия в социальном развитии. Консервативный, закрытый облик университетов сменяется их более активной деятельностью, определяющей приоритетные позиции в экономике, политике и детерминирующей высокие культурные образцы. Институциональная природа университетов выделяет их основную роль в развитии научного знания, в позиции исследовательского функционирования как главной характеристики развития. В определённых условиях развития общества доминантное значение получает ориентация или на исследовательскую, или на интеллектуальную модель. Функционирование университетов представляет триединство образования, науки и культуры, что составляет неизменную их ценностную сущность в воспитании интеллектуальной элиты как потенциального будущего страны.

Университетам предназначено иметь особый статус, определяющий стратегию вверенного им образовательного процесса, реализующего культурную функцию в развитии российского общества. Классическим российским университетам предоставлена возможность иметь полный набор факультетов гуманитарного и естественнонаучного профиля. Одним из неиспользованных до сих пор путей улучшения материального положения университетов могла бы стать хорошо

налаженная и постоянно действующая система связи с выпускниками в масштабах факультетов или всего университета.

Важной составляющей российского высшего образования являются гражданская и гуманитарная идеология, наполняющие идейным содержанием патриотизм, интересы нации, профессионализм. Она направлена на преодоление не только бюрократической или корпоративной логики, но и различных оттенков национализма и технократического профессионализма. В настоящее время наблюдается тенденция ограничения роли государства в выработке и реализации образовательной политики общества. Это способствует преодолению тоталитарного мышления и утверждению идейного плюрализма в образовании и научных исследованиях, формированию новой модели специалиста, основанной на сочетании профессиональных и гражданских качеств.

В формировании статуса университетского сообщества важно отдавать должное внимание становлению корпоративной культуры, предполагающей особый этос функционирования, позиционирования в обществе, жизнедеятельности. Стратегические ресурсы развития российского общества исторически заложены в укреплении позиций высшей школы, в том числе — университетов как её передового эшелона.

Развитие российской системы высшего образования в нынешних условиях определяется необходимостью непрерывного, гибкого, распределённого его осуществления. Очевидна тенденция необходимости постоянного совершенствования системы непрерывного образования в XXI в. Чтобы предоставлять в режиме непрерывного обучения разнообразные образовательные услуги и давать современные профессиональные знания, необходимо обеспечить каждому обучаемому построение такой образовательной траектории, которая наиболее полно соответствовала бы его образовательным и профессиональным способностям, независимо от местонахождения. Предполагается организовать сеть (консорциум) ведущих университетов России с единым пространством образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность программ, способных удовлетворять запросы и потребности населения. Планируется создание новых типов образовательных учреждений для осуществления неформального образования: сети саморегулируемого образования, информационно-обучающих и консультирующих центров, общественных залов, центров образования женщин и др.

В настоящее время актуализируется компенсаторно-адаптивная функция экстерната как особой формы обучения за короткий период времени. Она трактуется нами как функция оказания помощи взрослым в ликвидации недостатков, связанных со старением ранее приобретённых знаний. Консалтинг в данной ситуации служит одновременно инструментом аудита имеющегося у обучаемого образовательного

потенциала и средством проектирования актуальных в конкретной ситуации профессиональных компетенций.

Характерной чертой современного мирового хозяйственного развития является переход ведущих стран к новому этапу формирования инновационного общества. Предполагается построение экономики, базирующейся преимущественно на генерации, распространении и использовании знаний. Программно-целевой подход к решению указанных проблем обеспечивают Федеральная программа «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014—2020 годы» и Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. В рамках их реализации предусмотрена задача восстановления лидирующих позиций российской фундаментальной науки на мировой арене, а также формирование сбалансированного и устойчиво развивающегося сектора исследований и разработок.

В указанных документах заложены основы национальной инновационной системы, сформулирована система мер по развитию сектора исследований и разработок, инновационной инфраструктуры, образовательной среды и технологической модернизации российской экономики на основе технологических инноваций. Широкое привлечение к данному процессу научных и общественных кругов обеспечит созидательность реформирования системы российского высшего образования. Необходимо осуществлять модернизацию российской высшей школы в соответствии с мировыми тенденциями, сохраняя многие основы российской системы образования, которая формировалась не только в течение предшествующих десятилетий, но и на протяжении целых веков российской истории. Это позволит на международном уровне гордиться прекрасными образовательными традициями, выдающимися школами, сложившимися во многих вузах России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Соловьев И. М.* Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. Вып. 1. Университеты до эпохи шестидесятых годов. СПб., 1914.
2. *Мавродин В. В.* Образование древнерусского государства. Л., 1945.
3. *Мавродин В. В.* Образование Русского национального государства. 2-е изд. М., 1941.
4. *Хорошкевич А. Л.* Русское государство в системе международных отношений конца XV—начале XVI в. М., 1980.
5. *Соболевский А. И.* Образованность Московской Руси XV—XVII вв. 2-е изд. СПб., 1892.
6. 400 лет русского книгопечатания. В 2 т. М., 1964. Т. 1.
7. *Забелин И. Е.* История города Москвы. Ч. 1. М., 1905.
8. *Кавелин К. Д.* Наш умственный строй : ст. по философии рус. истории и культуры. М., 1989.
9. *Вернадский В. Н.* Труды по истории науки в России. М., 1988.
10. *Змеев В. А.* Эволюция высшей школы Российской империи. М., 1998.
11. *Жуков В. И.* Высшая школа России: исторические и современные сюжеты. М, 2000.
12. *Прилежаев Е.* Школьное дело в России до Петра Великого и в начале XVII в. // Странник. 1881. Кн. 1—3. Т.1.
13. *Смирнов С. К.* История Московской славяно-греко-латинской академии. М., 1855.
14. *Хирьяк З. И.* Киево-Могилянская академия. Киев, 1988.
15. *Нечаев Н. В.* К 250-летию первых указов Петра I о школах // Совет. педагогика. 1951. № 6.
16. *Латышева Д. И.* История педагогики и образования : учеб. для вузов. М., 2007.
17. *Кулябко Е. С.* Ломоносов и учебная деятельность Академии наук в XVIII веке : дис. ... канд. ист. наук. Л., 1958.
18. Википедия — свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>. Дата доступа: 21.08.2011. Загл. с экрана.

19. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://petrostat.gks.ru/default.aspx>. Дата доступа: 21.08.2011. Загл. с экрана.

20. Полное собрание законов Российской империи. Собр. второе. Тт. 1—55. СПб., 1830—1884. Т. XXXVIII. СПб., 1866. № 39751. § 1.

21. Большая биографическая энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf>. Дата доступа: 17.05.2012. Загл. с экрана.

22. История Российской империи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosimperija.info/post>. Дата доступа: 05.12.2012. Загл. с экрана.

23. *Буторина Т. С.* Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII века : дис. д-ра пед. наук. Архангельск, 1990.

24. Издательство «Русская идея» : офиц. сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rusidea>. Дата доступа: 26.11.2012. Загл. с экрана.

25. Положение о Высших женских курсах в Москве и речи, произнесенные при открытии Курсов 1 ноября 1872 года профессорами Московского университета А. М. Иванцовым-Платоновым, С. М. Соловьевым и В. И. Герье. М., 1872.

26. Положение о Московском дворянском институте. М., 1837.

27. *Шевырев С. П.* История Императорского Московского университета. Написанная к столетнему его юбилею 1755—1855. М., 1855.

28. Полное собрание законов Российской империи. Тт. 1—45. СПб., 1830. Т. IV. СПб., 1830.

29. Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835 и 1804 гг. СПб., 1901.

30. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1. 2-е изд. СПб., 1875.

31. Научный педагогический и психолого-педагогический журнал «Человек и образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://obrazovanie21.narod.ru>. Дата доступа: 13.11.2012. Загл. с экрана.

32. *Жуков В. И.* Университетское образование: история, социология, политика. М., 2003.

33. *Сухомлинов М. И.* Материалы для истории образования в России в царствование имп. Александра I. // Исслед. и ст. по истории литературы и просвещения. Т.1. СПб., 1888.

34. *Григорьев В. В.* Императорский С.-Петербургский университет в течение первых пятидесяти лет его существования. СПб., 1870.

35. Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова : офиц. сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.s-vfu.ru/universitet/o-vuze/obshchie-svedeniya>. Дата доступа: 16.10.2012. Загл. с экрана.

36. *Князев Е. А.* Генезис высшего педагогического образования в России: вторая половина XVIII—начало XX в.: Смена парадигм. М., 2001.

37. *Гаврилов М. Г.* Рассуждение эстетико-моральное о добродетели в виде красоты душевной, нравственной // Труды любителей российской словесности. М., 1804.

38. Полное собрание законов Российской империи. Тт. 1—45. СПб., 1830. Т. XVI.

39. *Мироненко С. В.* Самодержавие и реформы. М., 1989.

40. Высшие и центральные государственные учреждения России. 1801—1917. М., 1998. Т. 1.

41. Журнал заседаний Ученого комитета Главного правления училищ по рассмотрению проекта общего устава императорских российских университетов. СПб., 1862. Журн. №№ 1, 2.

42. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года ; под ред. В. Г. Кинелева. М., 1995.

43. Инструкция господина министра финансов чинам Горного Кадетского корпуса. СПб., 1805.

44. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб., 1839. Отд. 1. Т. 2.

45. *Соловьев И. М.* Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. Вып. 1. СПб., 1913.

46. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. СПб., 1876. Т. 3.

47. *Глинский Б. Б.* Университетские уставы 1755—1884 // Истор. вестн. СПб., 1900. № 5. Т. 79.

48. *Брокгауз Ф. А., Эфрон И. А.* Энциклопедический словарь : в 86 т. ; под ред. И. Е. Андреевского [и др.]. СПб., 1890—1907.

49. *Мироненко С. В.* Самодержавие и реформы: Политическая борьба в России в начале XIX в. М., 1989.

50. Полное собрание законов Российской империи. Собр. третье. Тт. 1—33. СПб., 1908. Т. XXV.

51. История образования в документах [Электронный ресурс] // Федер. Гос. Бюджет. Учреждение «Федеральный центр образовательного законодательства». Режим доступа: <http://www.lexed.ru/pravo/theory>. Дата доступа: 09.11.2012. Загл. с экрана.

52. *Иванов А. Е.* Студенчество России конца XIX—начала XX века: социально-историческая судьба. М., 1999.

53. *Эймонтова Р. Г.* Русские университеты на путях реформы. Шестидесятые годы XIX века. М., 1993.

54. Материалы, собранные отделом высочайше учрежденной комиссии для пересмотра общего устава российских университетов при посещении их в сентябре, октябре и ноябре 1875 года. СПб., 1876.

55. Общий устав и временный штат императорских российских университетов / Полн. собр. законов Рос. империи (1881—1913). СПб., 1884. Т. IV.

56. *Щетинина Г.И.* Университеты в России и устав 1884 года. М., 1976.

57. *Аврус А. И.* История российских университетов. Очерки. М., 2001.

58. *Победоносцев К. П.* Об университетском преподавании. СПб., 1996.

59. *Иконникова С. Н., Лисовский В. Т.* Динамика ценностных ориентаций молодежи в период реформ // Молодежь в условиях социально-экономических реформ. СПб, 1995.

60. *Срезневский И. Е.* О любви к отечеству. Харьков, 1816.

61. *Куницын А. П.* Право естественное. В 2 ч. СПб., 1820. Ч. 2. Право прикладное.

62. *Джунковский В. Я.* О изящных искусствах у греков и влияние их на нравственность. Харьков, 1819.

63. *Петров Ф. А.* Российские университеты в первой половине XIX века. Формирование системы университетского образования в России. В 3 т. М., 1998. Т. 2. Становление системы университетского образования в России.

64. Записки, издаваемые от Департамента народного просвещения. В 3 кн. СПб., 1825. Кн. 1.

65. *Князев Е. А.* Централизм и децентрализация в истории высшего образования России : учеб. пособие. М., 1992.

66. *Андреева И. Н.* Философия и история образования. М., 1999.

67. Русский биографический словарь. В 25 т. СПб., 1914. Т. 10.

68. Отчет Министерства народного просвещения за 1853 год // Журн. М-ва народ. просвещения. 1853. № 4.

69. *Князев Е. А.* Бюрократизация образования // Директор шк. 1997. № 2 (25).

70. Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1856 год. СПб., 1861.

71. Энциклопедический словарь Русского библиографического института Гранат. М., 1936. Т. 23.

72. *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802—1902. Факс. изд. 1902 г. СПб., 2010.

73. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. СПб., 1867. Т. 3.

74. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб., 1869. Т. 2.

75. *Георгиевский А. И.* Краткий исторический очерк правительственных мер и предначертаний против студенческих беспорядков. СПб., 1890.

76. *Милюков П. Н.* Воспоминания. В 2 т. М., 1990. Т. 2 (1859—1917).

77. К вопросу о современном положении высшего технического образования в России ; сост. Е. И. Зефилов. СПб., 1899.

78. *Герье В. И.* Наука и государство // Вестн. Европы. 1876. № 11.

79. Общий свод по империи результатов разработки данных первой всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 года. В 2 т. ; под ред. Н. А. Тройницкого. СПб., 1905. Т.1. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. С. XV—XIX.

80. Временные правила об отбывании воинской повинности воспитанниками высших учебных заведений, удаляемых из сих заведений за учинение скопом беспорядков // Правительств. вестн. 1899. 20 авг. № 47.

81. *Сперанский Н. В.* Кризис русской школы. М., 1914.

82. Военная энциклопедия: 1911—1915. В 18 т. ; под ред. В. Ф. Новицкого [и др.]. СПб., 1911. Т. V.

83. *Выдрин Р.* Основные моменты студенческого движения в России. М., 1908.

84. Россия, 1913 год : стат.-докум. справ. СПб., 1995.

85. Воспоминания министра народного просвещения графа И. И. Толстого, 31 октября 1905 г. — 24 апреля 1906 г. ; сост. Л. И. Толстая. М., 1997.

86. *Жуков В. И.* Российское образование: истоки, традиции, проблемы. М., 2001.

87. Пётр Михайлович Кауфман — русский государственный деятель. Биография [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.russer.ru/a/a/kaufman_petr_mihaylovich. Дата доступа: 15.11.2012. Загл. с экрана.

88. Всеподданнейший отчет министра народного просвещения за 1905—1913 гг. СПб., 1907—1915.

89. *Иванов А. Е.* Высшая школа России в конце XIX—начале XX века. М., 1991.

90. Труды по истории науки ; В. И. Вернадский; сост. Ф. Т. Яншина ; отв. ред.: Ф. Т. Яншина, С. Н. Жидовинов. М., 2002.

91. *Марголин Д. С.* Справочник по высшему образованию для поступающих во все высшие учебные заведения. Киев. 1915.

92. *Лаурсон А. М.* Справочная книга для учебных заведений и учреждений Министерства народного просвещения. Петроград, 1906.

93. *Шилов Д. Н.* Государственные деятели Российской империи. СПб., 2002.

94. *Бим-Бад Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.

95. О льготах по взносу платы за учёбу. Циркуляр М-ва народ. просвещения от 13 окт.1914 г. // Журн. М-ва народ. просвещения. 1914. Декабрь.

96. Эрлихман В. В. Народное образование в России в период деятельности Временного правительства (март—октябрь 1917 г) : дис. ... канд. ист. наук. М., 2002.

97. Всеобщее обучение // Рос. пед. энцикл. В 2 т. М., 1993. Т. 1.

98. Барсенков А. С., Вдовин А. И. Воронкова С. В. История России XX—начала XXI века ; под ред. Л. В. Милова. М., 2006.

99. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.otrok.ru/teach/enc/txt/4/page95.html. Дата доступа: 18.10.2012. Загл. с экрана.

100. Ленин В. И. Полн. собр. соч. 5-е изд. Т. 41.

101. Культурное строительство СССР : стат. сб. М., 1956.

102. Высшее образование в СССР в 20—30 годах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://my.mail.ru/video/list/taa1946/6256/13560.html>. Дата доступа: 24.12.2012. Загл. с экрана.

103. Высшая школа: сб. основ. постановлений, приказов и инструкций. В 2 ч. / под ред. Е. И. Войленко. М., 1978. Ч. 1.

104. Петроград. Ленинград: энцикл. справ.; ред. кол. Л. Н. Белова [и др.]. М. : Большая Рос. энцикл., 1992. 687 с.

105. Дейнеко М. М. 40 лет народного образования в СССР. М., 1957.

106. Культурное строительство СССР : стат. сб. М., 1940.

107. Высшее образование в СССР [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.proza.ru/2011/12/27/1048>. Дата доступа: 14.09.2012. Загл. с экрана.

108. О ближайших задачах в деле установления связи вузов с производством : постановление ЦК РКП(б). М., 1925.

109. Высшая школа Сб. основ. постановлений, приказов и инструкций. В 2 ч. ; под ред. Е. И. Войленко. М., 1978. Ч. 2.

110. Исаев И. А. История государства и права России. Полн. курс лекций. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1996.

111. Народное образование в СССР ; под ред. И. А. Каирова [и др.]. М., 1957.

112. Народное образование в СССР ; под ред. М. А. Прокофьева [и др.]. М., 1967.

113. 20 лет Советской власти : стат. сб. М., 1937.

114. Пугач В. Ф. Российское студенчество: статистико-социологический анализ. М., 2001.

115. Чугунов Т. К. Высшее образование в СССР. Мюнхен, 1961.

116. Высшая школа. Основ. постановления, приказы инструкции ; сост. Л. И. Карпов, В. А. Северцев. М., 1957.

117. Барсенков А. С., Вдовин А. И. История России: 1917—2007. М., 2008.

118. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании : сб. док. за 1917—1947 гг. ; сост. Н. И. Болдырев. М. ; Л., 1947. Вып.2.

119. *Кушков Н. Г.* Очерки по истории и теории высшего педагогического образования // Уч. зап. Ленинград. ин-та им. Герцена. В 2 ч. ; отв. ред. Н. А. Константинов. Л, 1955. Ч. 1.

120. *Бутягин А. С., Салтанов Ю. А.* Университетское образование в СССР. М., 1957.

121. Информационные технологии для науки и бизнеса [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mmmforce.net/msu/heart>. Дата доступа: 04.10.2012. Загл. с экрана.

122. *Елютин В. П.* Высшая школа страны социализма. М., 1959.

123. Народное хозяйство СССР в 1958 году : стат. ежегодник. М., 1959.

124. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране // Известия. 1958. 21 сент.

125. Пустоцветы // Известия. 1959. 5 июня.

126. Производство мыльных пузырей в науке // Правда. 1959. 10 апр.

127. Безответственная охота за сенсациями в советской науке // Правда. 1959. 22 нояб.

128. Страна Советов за 50 лет : сб. стат. материалов. М., 1967.

129. Россия сегодня: реальный шанс // Обозреватель: Проблемы. Анализ. Прогнозы. М., 1994.

130. Высшая школа СССР: достижения, проблемы, перспективы развития. М., 1987.

131. *Образцов И. Ф.* Высшая школа РСФСР: итоги и перспективы // Вестн. высш. шк. 1983. № 1.

132. Народное хозяйство РСФСР в 1980 г. Стат. ежегодник ЦСУ РСФСР. М., 1981.

133. Высшая школа и система повышения квалификации в 1987—1988 гг. М., 1989.

134. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898—1986). М., 1987. Т. 14. 1981—1984.

135. Материалы XXVI съезда КПСС. М, 1981.

136. *Маишевская Т. О.* Государственная политика СССР и Российской Федерации в сфере науки и научно-технического прогресса, 1955—1997 гг. : дис. ... д-ра ист. наук. Томск, 1999.

137. *Барсуков В.* Высшая школа России: опыт руководства (60—80-е гг.). М., 1993.

138. *Шуруев А. С., Рябков Ф. С.* Развитие высшего образования: итоги и перспективы: навстречу 60-летию Союза ССР // Вестн. высш. шк. 1982. № 4.

139. *Киселева О. В.* Научно-технические связи СССР с зарубежными странами, 1966—1980 гг. (Опыт политического руководства) : дис. ... д-ра ист. наук. М., 1995.
140. Народное хозяйство РСФСР в 1985 г. Стат. ежегодник ЦСУ РСФСР. М., 1986.
141. *Попов В. В., Шмелёв Н. И.* Великий плановый эксперимент // Погружение в трясину (антология застоя). М., 1991.
142. Народное хозяйство РСФСР за 70 лет : стат. ежегодник. М., 1987.
143. *Зув В. М., Полипова О. П.* Использование специалистов в СССР и зарубежных странах. М., 1990.
144. Россия в цифрах : крат. стат. сб. М., 1996.
145. XXVII съезд Коммунистической партии Советского Союза. 25 февраля—6 марта 1986 г. : стеногр. отчёт. М., 1986.
146. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 23 апреля 1985 г. // Правда. 1985. 27 апр.
147. Всесоюзный съезд работников народного образования: 20—22 декабря 1988 г. : стеногр. отчёт. М., 1990.
148. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://pedagogical_dictionary.academic.ru. Дата доступа: 09.11.2012. Загл. с экрана.
149. Библиотека исторической информации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://libinfo.org/index>. Дата доступа: 26.10.2012. Загл. с экрана.
150. О процедуре избрания ректоров вузов : письмо Рособразования от 21.09.2006 № 18-02-10/08 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/xg-normy/y6g.htm>. Дата доступа: 02.09.2012. Загл. с экрана.
151. О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве: постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР // Правда. 1987. 25 марта.
152. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране: постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР // Правда. 1987. 21 марта.
153. Российский статистический ежегодник : стат. сб. М., 1998.
154. *Пугач В. Ф.* Преподавательский состав российских вузов в конце XX века (социологический анализ). М., 2001.
155. Российский статистический ежегодник : стат. сб. М., 1996.
156. *Лукошкин Л. П., Минько Э. В.* Хозрасчётный механизм в вузе // Вестн. высш. шк. 1989. № 2,
157. *Кинелев В. Т.* Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России. М., 1995.

158. *Фролкин П. П.* Реформирование отечественной системы высшей школы во второй половине 1980—1990-х гг. : дис. ... д-ра ист. наук. Саратов, 2001.

159. Перестройка высшего образования в 1989 г. : ежегод. докл. о развитии высш. и сред. спец. образования СССР. М., 1990.

160. *Смолин О. Н.* Российская система высшего образования: законодательство, реальность, потенциал сотрудничества. Выступление на Рос.-герм. семинаре по проблемам высш. образования 28 мая 1999 г. М., 1999.

161. Самарский юридический институт ФСИН России: офиц. сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sui.fsin.su/nauchno-issledovatel'skaya-deyatelnost.php>. Дата доступа: 18.10.2012. Загл. с экрана.

162. BestPravo: информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/sssrgn-zakony>. Дата доступа: 03.12.2012. Загл. с экрана.

163. Российский статистический ежегодник : стат. сб. М., 1992.

164. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС. 17—18 февр. 1988 г. М., 1988.

165. *Лисовский В. Т.* Советское студенчество: социологические очерки. М., 1990.

166. Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР / М-во высш. и сред. спец. образования СССР. М., 1986. № 5.

167. Правила приёма и программы вступительных экзаменов для поступающих в высшие учебные заведения СССР в 1988 году. М., 1988.

168. Российский статистический ежегодник : стат. сб. М., 1993.

169. Российский статистический ежегодник : стат. сб. М., 1996.

170. *Саркисов Г. Д.* Новые подходы к организации высшей школы // Высш. образование в России. 1997. № 3.

171. *Татур Ю. Г.* Образовательная система России. Высшая школа. М., 1999.

172. Народное хозяйство РСФСР в 1995 г. : стат. ежегодник. М., 1996.

173. *Карпухин О. И.* Молодежь России: особенности социализации и самоопределения. М., 2000. № 3.

174. Министерство образования и науки Российской Федерации : офиц. сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы>. Дата доступа: 12.09.2012. Загл. с экрана.

175. Центральный архив Министерства общего и профессионального образования (ЦАМО) Рос Федерации. Фонд 8. Оп.1. Д. 30. Л. 17.

176. Об образовании : Закон Рос. Федерации от 10 июля 1992 г. // Вест. образования. 1992. № 11.

177. О высшем и послевузовском профессиональном образовании : Закон Рос. Федерации // Бюлл. Гос. ком. Рос. Федерации по высш. образованию. М., 1996. № 10.

178. Компания «КонсультантПлюс»: офиц. сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document>. Дата доступа: 03.10.2012. Загл. с экрана.

179. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: организация и технологии обучения. Ю. В. Попов [и др.]. М., 1999.

180. Статистические материалы для интернет-ресурсов сферы образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://stat.edu.ru>. Дата доступа: 21.11.2012. Загл. с экрана.

181. Контингент учащихся, реализующих программу высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://old.mon.gov.ru/work/obr/stat>. Дата доступа: 14.12.2012. Загл. с экрана.

182. Журнал ПолИс ; политические исследования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.politstudies.ru/arch/rubric/index.htm>. Дата доступа: 02.08.2012. Загл. с экрана.

183. История научной библиотеки Московского педагогического государственного университета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ecat.lib.mpgu.edu>. Дата доступа: 11.09.2012. Загл. с экрана.

184. Российское образование : федер. портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/mo>. Дата доступа: 15.07.2012. Загл. с экрана.

185. Справка о методическом и информационном обеспечении преподавания гуманитарных наук в высших учебных заведениях // Высш. образование в России. 1992. № 3.

186. Российский гуманитарный научный фонд: офиц. сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rfh.ru/index.php/ru>. Дата доступа: 03.11.2012. Загл. с экрана.

187. Гранты в современной России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.memoid.ru/node/Gran>. Дата доступа: 17.08.2012. Загл. с экрана.

188. Наука и образование : каталог сайтов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs>. Дата доступа: 08.10.2012. Загл. с экрана.

189. Об утверждении циклов гуманитарных и социально-экономических дисциплин в структуре образовательно-профессиональных программ базового высшего образования : постановление М-ва образования Рос. Федерации от 03.06.92 // Высш. образование в России. 1992. № 3.

190. Сфера услуг в России. М., 2001.

191. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Проект // Высш. образование в России. 2000. № 2.

192. *Лебедев, С.* Плюрализм или фундаментальность // Высш. образование в России. 2003. № 1.

193. *Руткевич, М. Н.* «Плоды деидеологизации»: о гуманитарной подготовке молодых ученых // Высш. образование в России. 2002. № 6.

194. *Грибов, Л. А.* Сдавать или не сдавать — вот в чём вопрос! // Высш. образование в России. 2003. . № 2.

195. *Порус, В. Н.* О кризисе вузовской философии // Высш. образование в России. 2003. № 2.

196. *Преловская, И. С.* Что изменит реформа в высшей школе // Известия. 1997. 12 нояб.

197. Об итогах работы Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации в 1996 году и основных направлениях деятельности на 1997 год : решение коллегии М-ва образования Рос. Федерации, № 2 от 19 февр. 1997 г. // Бюл. Гос. ком. Рос. Федерации по высш. образованию. 1997. № 5.

198. О создании учебно-методических объединений : приказ М-ва образования СССР от 18 сент. 1987 г. № 650 // Бюл. М-ва образования СССР. 1987. № 12.

199. Вузы России : справ. изд. М., 1999.

200. Создание проекта системы координационного управления научно-исследовательской работой студентов, научным и техническим творчеством учащейся молодежи / НИИ ВО. М., 1995.

201. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России. В 3 ч. М., 2002. Ч. 1.

202. Энциклопедии и словари : интернет-портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://enc-dic.com>. Дата доступа: 11.08.2012. Загл. с экрана.

203. *Борисов, И. И.* Университетские комплексы и университетское образование // Унив. управление. 2001. № 3 (18).

204. *Шадрин, А. И.* Научно-технологические парки и инновационные кластеры. Красноярск, 2013.

205. *Пышкин, А. В.* Негосударственные вузы России. М., 2001.

206. *Штурба, В. А.* Разработка государственной политики в области народного образования и её реализация в Российской Федерации в 60—90-е гг. (на материалах Юга России) : дис. ... д-ра ист. наук. М., 2001.

207. Учебные материалы по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.superinf.ru>. Дата доступа: 21.09.2012. Загл. с экрана.

208. Тенденции развития высшего образования в современном мире (Социально-экономический аспект) / Е. Н. Жильцов [и др.]. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992.

209. Национальный офис Tempus в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://eeas.europa.eu/delegations/russia/eu_russia/tech_financial_cooperation/tempus/index_ru.htm. Дата доступа: 23.08.2012. Загл. с экрана.

210. *Чекмарев, В. В.* Система экономических отношений в сфере образования : моногр. Кострома, 1998.

211. *Куцев, Г. Ф.* Обеспечение качества высшего образования в условиях рыночной экономики // Педагогика. 2004. № 3.

212. *Альтбах, Ф. Г.* Знание и образование как международный товар: крушение идеи общественного блага // AlmaMater (Вестн. высш. шк.). 2002. № 7.

213. *Корольков, В.* Кадровая политика в высшей школе: проблемы и тенденции // Высш. образование в России. 1999. № 2.

214. *Сенашенко, В.* О подготовке преподавательских кадров в магистратуре // Высш. образование в России. 1996. № 3.

215. О введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» : приказ М-ва образования Рос. Федерации от 29 апр. 1997 г. // Бюл. М-ва образования России. 1997. № 7.

216. *Сенашенко, В.* Магистратура: свобода выбора и свобода маневра // Высш. образование в России. 2000. № 3.

217. Основы открытого образования. А. А. Андреев [и др.] ; отв. ред.: В. И. Солдаткин ; Рос. гос. ин-т открытого образования. М., 2002. Т. 1.

218. Образование в России, 2003 : стат. сб. М., 2003.

219. Национальный доклад России (за 2004—2005 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bologna.ntf.ru>. Дата доступа: 19.03.2013. Загл. с экрана.

220. *Ильинский И. М.* Образовательная революция. М., 2002.

221. Шестой съезд Российского союза ректоров // Экономика образования. 2001. № 1.

222. Статистические данные по системе образования // М-во образования Рос. Федерации. М., 2002.

223. *Романова В. В., Мацкевич А. В.* Показатели бюджетных расходов в сфере образования / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» ; Ин-т управления гос. ресурсами. М., 2012.

224. *Шереги Ф. Э., Дмитриев И. М., Арефьев А. Л.* Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов // Ин-т комплекс. социал. исслед. РАН, Центр соц. исслед. М-ва образования Рос. Федерации. М., 2002.

225. Официальный портал Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<http://mon.gov.ru/pro/pnpo/fed/09.09.22-fu.konc.pdf>. Дата доступа: 19.11.2012. Загл. с экрана.

226. *Liu Nian Cai*. Research Universities in China: Differentiation, Classification and Future World-Class Status // World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America / Ph. G. Altbach, J. Balán (eds). Baltimor MD : John Hopkins Univ. Press, 2007.

227. Проекты в сфере образования и науки в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/проекты>. Дата доступа: 11.08.2012. Загл. с экрана.

228. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : утв. Распоряжением Правительства Рос. Федерации от 29 дек. 2001 г. № 1756-р.

229. Национальная доктрина образования в Российской Федерации : утв. Постановлением Правительства Рос. Федерации от 4 окт. 2000 г. № 751, Москва.

230. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26.07.2000 № 1072-р / Об утверждении Плана действий Правительства Рос. Федерации в области социал. политики и модернизации экономики на 2000—2001 годы.

231. Федеральная программа развития образования : утв. Федер. законом от 10 апр. 2000 г. № 51-ФЗ.

232. Международная программа по оценке учебных достижений учащихся [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://wn.com/programme_for_international_student_assessment. Дата доступа: 28.06.2012. Загл. с экрана.

233. Государственный совет. Образовательная политика России. М., 2001.

234. Болонский процесс в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bologna.ntf.ru>. Дата доступа: 30.07.2012. Загл. с экрана.

235. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://old.mon.gov.ru/dok/fgos>. Дата доступа: 04.09.2012. Загл. с экрана.

236. Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.ru>. Дата доступа: 20.12.2012. Загл. с экрана.

237. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования): Федер. закон № 232-ФЗ от 24 окт. 2007 г. Принят Гос. Думой 11 окт. 2007 г. ; одоб. Советом Федерации 17 окт. 2007 г. [Электронный ресурс] // Система ГаранТ .Режим доступа: <http://base.garant.ru/12156677/#ixzz34jLn1dlG>. Дата доступа: 16.07.2012. Загл. с экрана.

238. Инновационные программы вузов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/pnpovuz>. Дата доступа: 25.05.2012. Загл. с экрана.

239. Умная школа : национальный образовательный проект [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://умная-школа.рф/news>. Дата доступа: 16.11.2012. Загл. с экрана.

240. Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана : офиц. сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rating.rbc.ru/graphs>. Дата доступа: 25.05.2012. Загл. с экрана.

241. Лучшие университеты мира : рейтинг The Times 2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.education-medelle.com/articles/qs-2012-rejting>. Дата доступа: 30.09.2012. Загл. с экрана.

242. *Salmi J.* The Challenge of Establishing World-Class Universities. World Bank Publications, 2009 = *Салми Дж.* Создание университетов мирового класса. Всемир. банк, 2009.

243. Карта российской науки : офиц. сайт М-ва образования Рос. Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mapofscience.ru>. Дата доступа: 10.09.2012. Загл. с экрана.

244. *Сазонов Б. А.* Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования. М., 2006.

245. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept>. Дата доступа: 22.03.2013. Загл. с экрана.

246. *Саженов Е. С.* О разработке концепции непрерывного образования: основания и принципы. Высш. образование в России. 2011. № 2.

247. *Ильинский И. В.* Образование в целях оглупления // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 1.

248. *Лисовский В. Т.* Духовный мир и ценностные ориентации России. СПб., 2000.

249. *Овчинников Г. К.* Сколько же вузов требуется России, чтобы быть на уровне века // *Almamater*. Вестн. высш. шк. 2011. № 9.

250. *Смирнов Л.* Демография закрывает вузы и сократит профессию [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru>. Дата доступа: 24.03.2013. Загл. с экрана.

251. Сокращение числа вузов — хирургия, их укрупнение — терапия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.osu.ru/doc>. Дата доступа: 13.04.2013. Загл. с экрана.

252. Сокращение вузов снизит рождаемость [Электронный ресурс] // Портал «Фонд им. Питирима Сорокина». Режим доступа: <http://www.sorokinfond.ru>. Дата доступа: 18.04.2013. Загл. с экрана.

253. Мониторинг вузов России, 2012 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://uchebnyezavedenia.ru/monitoring-vuz-2012.html>. Дата доступа: 21.07.2012. Загл. с экрана.

254. Мониторинг вузов России, 2013 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://uchebnyezavedenia.ru/monitoring-vuz-2013.html>. Дата доступа: 06.10.2012. Загл. с экрана.

255. Верстина Н. Г., Таскаева Н. Н., Акимова Е. М. Особенности реформирования системы высшего профессионального образования в РФ на уровне вузов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://koet.syktso.ru/vestnik/2012/2012-4/2/2.htm>. Дата доступа: 23.08.2012. Загл. с экрана.

256. Новостные материалы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобнауки.рф/новости>. Дата доступа: 17.11.2012. Загл. с экрана.

257. Гарант: информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru>. Дата доступа: 15.05.2012. Загл. с экрана.

Научное издание

Лукашеня Зоя Владимировна

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
РОССИЙСКОГО
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Монография

Заведующий РИО *Е. Г. Хохол*

Технический редактор *А. Н. Охрименко*

Корректор *Г. А. Пискун*

Компьютерная вёрстка *С. М. Глушак, В. В. Соколовой*

Подписано в печать 18.06.2014.

Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.

Усл. печ. л. 23,71. Уч.-изд. л. 19,73.

Заказ 12. Тираж 110 экз.

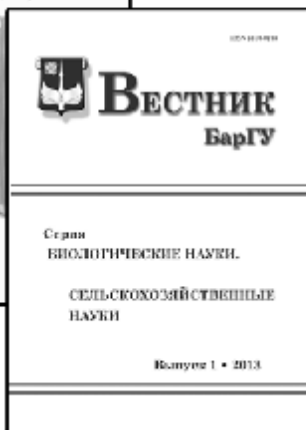
ЛИ 02330/0552803 от 09.02.2010

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования

«Барановичский государственный университет»,
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.

**РЕДАКЦИОННО-
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ОТДЕЛ БарГУ**

- √ Учебные пособия
- √ Учебно-методические комплексы
- √ Практические пособия
- √ Практические руководства
- √ Монографии
- √ Сборники научных статей
- √ Материалы конференций
- √ «Вестник БарГУ»



Факультет педагогики и психологии БарГУ

Специальности:

- v Дошкольное образование. Практическая психология;
- v Дошкольное образование. Иностранный язык (английский);
- v Начальное образование. Белорусский язык и литература;
- v Начальное образование. Физическая культура;
- v Белорусский язык и литература. Русский язык и литература;
- v Технология (обслуживающий труд). Социальная педагогика;
- v Практическая психология. Технология (обслуживающий труд).

На факультете созданы необходимые условия для обучения, отдыха, занятий спортом и художественной самодеятельностью, участия в конкурсах профессионального мастерства.

Действуют танцевальный кружок, ансамбль народного пения, кружки «Психея», «Психология и здоровье», моделирования одежды и театр моды, студии изобразительного искусства и декоративно-прикладного творчества. «Літаратурна-музычная гасцеўня» и вечера юмора «Беларусы жартуюць» регулярно собирают поклонников сценического творчества. Хорошей традицией стало проведение Недели кафедр факультета.

**Учреждение образования
“БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ”**

**СПОРТИВНЫЙ
КЛУБ**

В университете функционируют секции и группы здоровья по различным видам спорта. Ежегодно проводятся круглогодичные спартакиады среди профессорско-преподавательского состава и сотрудников университета. Сборные команды достойно представляют университет на Республиканской универсиаде, на чемпионатах и кубках Республики Беларусь.