



политика

Л.Е.Бляхер, М.Л.Бляхер  
**МИФОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ**  
**ПОЛИТИКА МИНИСТЕРСТВА VS. ПОЛИТИКА ВУЗОВ:**  
**ДИНАМИКА ПРОТИВОСТОЯНИЯ**

**Ключевые слова:** политический миф, дискурс, высшее образование, неформальные практики

<sup>1</sup> См., напр. Панеях [Panyakh] 2013; Бляхер М. [Blyakher M.] 2013.

<sup>2</sup> См. Бляхер [Blyakher] 2004, 2010.

При всех различиях в политическом климате у России «нулевых» и «десятих» годов есть важная общая черта — почти маниакальная страсть государственных структур к нормированию и регулированию. На самых разных уровнях, от местного до национального, власть стремилась и стремится к максимально плотному контролю над всеми акторами, находящимися на «подведомственной территории». Собственно, этот процесс и его последствия в отдельных областях общественной жизни уже не раз становились предметом тщательного анализа<sup>1</sup>. Мы же сосредоточим свое внимание не столько на самом процессе гиперрегулирования, сколько на его идеологическом обосновании управляющими и реакции на такое обоснование управляемых. В настоящей статье мы попытаемся описать, как расхождения между «регуляторами» и непосредственными участниками той или иной социальной деятельности в восприятии характера и смысла этой деятельности воплощаются в гиперрегулировании и почему возникают подобные расхождения. Нас будет интересовать, как устойчивые смысловые комплексы (мифы), которыми руководствуются управляющие, проявляют себя при столкновении с управляемой реальностью. В качестве примера, на котором мы рассмотрим столкновение между реальностью и мифологией политического управления, выступит реальность российского университета.

Нам уже приходилось излагать свое понимание политических мифов<sup>2</sup>. По нашему убеждению, политический миф, как и миф вообще, есть не ложное или ошибочное знание, но знание, не нуждающееся в проверке. Мифологическое представление воспринимается как истина просто потому, что оно мифологическое. В этом своем качестве оно выступает структурообразующим элементом социальной общности, основанием и одновременно индикатором социальной идентичности. Под мифологией управления мы подразумеваем устойчивые коллективные представления (фобии, мнения, желания), которые, по мнению управляющих, отражают состояние управляемой сферы, — вне зависимости от отношения этих представлений к реальности.

В условиях достаточно стабильной социальной реальности или, по крайней мере, реальности, пронизанной каналами коммуникации, политическая мифология является несущим конструктом, на основе

которого выстраивается политическое целое, вырабатывается корреляция между действиями управляющих и управляемых. Более того, господствующая мифология начинает определять аксиоматический пласт научных (или почти научных) описаний. Так, убеждение в том, что «Дальний Восток захвачен китайцами», стимулировало многочисленные исследования демографов, социологов и экономистов, в которых само наличие в регионе «миллионов китайцев» не подвергалось сомнению, а невозможность зафиксировать эти миллионы объяснялась недостатками средств фиксации<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> См., напр. Гель-брас [Gel'bras] 2001; Мотрич [Motrich] 2001.

Иначе обстоит дело в ситуации, когда мы имеем дело с подвижной, активно меняющейся реальностью. В этих условиях различные уровни реальности начинают дрейфовать по не вполне согласованным (или даже полностью рассогласованным) траекториям. Возникает момент запаздывания в распространении мифологических конструктов. Как и в случае со стабильной реальностью, сложившиеся на уровне «почвы» представления постепенно получают статус несомненных посредством «объективных» научных исследований, а затем проникают в публицистические тексты и становятся «общим местом», тем, что «все знают», превращаясь в основу для выработки коллективных представлений об общем благе. Здесь-то их и фиксирует политическая власть. Попав в сферу ее внимания, они входят в структуру управленческой политики, одухотворяют привластную журналистику, задают официальный дискурс.

Проблема, однако, в том, что пока коллективные представления формировались, получали легитимность и «шли во власть», реальность изменилась. В результате управленческое воздействие оказывается обращено на один тип реальности, но сталкивается с другим. В условиях, когда зависимость реальности от политического и управленческого воздействия не очень велика, такое несовпадение не является фатальным. Неадекватность управленческих усилий «гасится» самостоятельными социальными акторами, возникает возможность согласования представлений в ходе диалога. Но в рамках дирижистского государства и дирижистской политики<sup>4</sup>, а именно этот тип социальной и экономической политики все активнее утверждается сегодня в России, подобная ситуация влечет за собой чрезвычайно серьезные последствия. Иная, не совпадающая с установками управляющих реальность начинает сопротивляться неадекватному воздействию, но ввиду наличия жесткой сети регуляций ей приходится делать ставку на «тактику избегания» как оружие слабых<sup>5</sup>. Это тем более неизбежно, если дискурс реальности, который мог бы быть противопоставлен дискурсу власти, еще не сформировался. Реальности, не способной даже обозначить неадекватность направленного на нее управленческого воздействия, остается только избегать соприкосновения с властью, перемещаясь в «серые зоны».

<sup>4</sup> Perroux 1958.

<sup>5</sup> Скотт [Scott] 2005.

Разумеется, подобное несовпадение не единственная причина стремления бюрократии к наращиванию своего контроля и самого феномена гиперрегулирования. Очевидно, что как минимум не меньшую

<sup>6</sup> Панеях  
[Panyakh] 2012.

роль здесь играет ориентация государственных и муниципальных структур на извлечение ренты<sup>6</sup>. Вместе с тем было бы неверно не учитывать значение данного фактора. Ведь, даже будучи нацелена прежде всего на получение ренты, власть вынуждена облекать свои действия в форму движения к достижению некоего «общего блага». Соответственно, само благо должно быть обозначено, осмыслено — причем таким образом, чтобы это отвечало чаяниям «подавляющего большинства», выступающего важнейшим источником легитимации государства в последние десятилетия<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Бляхер [Blyakher]  
2012a.

Об истоках подобного рода чаяний, одухотворяющих действия государственного аппарата по контролю и регулированию, и последствиях этих действий для регулируемой сферы мы и хотим порассуждать.

<sup>8</sup> Отечественные записки  
[Otechestvennye zapiski]. 2013. № 4.

Наиболее подходящей для такого анализа сферой, на наш взгляд, является высшее образование. Причин здесь несколько. Во-первых, это одна из самых обсуждаемых сегодня сфер в стране. Ей посвящают номера популярные журналы<sup>8</sup>, о ней дискутируют на интернет-сайтах и форумах. Словом, тема находится в центре общественного внимания. Во-вторых, именно здесь легче всего «ловится» коррупция (а значит, набираются очки защитниками «общественных интересов»). Важно и то, что коррупция в данном случае и выступает видимой формой «тактики избегания». В-третьих, в артикулируемых представлениях о высшем образовании пласт того, что «всем известно», чрезвычайно велик. На него-то и опираются государственные реформаторы, проводники властных усилий. С рефлексии по поводу этого пласта, сформировавшегося в 1990-е годы и раньше, мы и начнем.

### Молчащее десятилетие

<sup>9</sup> Подробнее см.  
Бляхер Л. [Blyakher L.] 2013.

Период 1990-х годов как-то удивительно быстро ушел на периферию исследовательского интереса, смешался с событиями перестроечных лет и времени построения «вертикали власти». Впрочем, не только из исследовательского. Зимой 2012/2013 гг. при поддержке Фонда социальных исследований «Хамовники» нами было проведено эмпирическое исследование в виде серии неформализованных интервью с жителями малых городов Дальнего Востока<sup>9</sup>, в ходе которого обнаружилось странное обстоятельство: стоило задать респондентам ретроспективный вопрос о 90-х годах, как они начинали путаться. Сами же 90-е годы описывались преимущественно с помощью ритуальных фраз о разгуле бандализма и развале страны. Можно было бы списать это на специфику респондентов или неудачную формулировку вопросов, но тот же феномен был зафиксирован приморскими исследователями, собравшими в рамках проекта «Реальная Россия» гораздо больший массив интервью<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Презентация проекта состоялась 11 ноября 2013 г. на круглом столе «Социальная реальность Дальнего Востока в пространственной и временной динамике 1985—2013 гг.», организованном Институтом истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока ДВО РАН.

Реальность 1990-х была стерта из сознания респондентов. В поисках причин такого поворота событий можно, конечно, начать рассуждать в духе З.Фрейда о вытеснении невыносимых переживаний, о психологических травмах и социальных неврозах. Наверное, все это имело место. Но возможно и иное объяснение: у десятилетия просто не

сложился свой дискурс, точнее, он был вытеснен, а оставшийся в публичном пространстве оказался по большей части симулякром. О чем идет речь? Немного предыстории.

Отмена шестой статьи Конституции СССР и последующее события, связанные с разгромом ГКЧП, привели не только к ренессансу советов всех уровней, но и к формированию самых разных площадок для обсуждения и согласования позиций. Помимо советов, это были внезапно появившиеся и обретшие голос общественные объединения — от клубов по интересам до политических партий, включая такие экзотические, как, скажем, Диванная партия<sup>11</sup>. Были ли они демократическими в том смысле, который вкладывала в это понятие столичная интеллигенция, инициировавшая перестроечные и постперестроечные процессы? Вероятно, нет. Они были разными, как разными были люди, которые до хрипоты спорили на подобных площадках.

В результате за пару лет из этого варева стало что-то выкристаллизовываться. Какие-то более или менее внятные общественные и территориальные интересы, а также группы влияния как форма отстаивания этих интересов. Они имели очень слабое отношение к тем смыслам и ценностям, которые вдохновляли диссидентское движение и «прорывов перестройки», но они были естественными, отражающими реальные различия и установки населения страны. Постепенно из локальных площадок вырастали более крупные объединения, региональные и над-региональные. Возникали и объединения людей по социальным и профессиональным признакам («Союз офицеров», «Совет ректоров» и т.д.). По сути, речь шла о формировании естественных политических партий. Они не были похожи на своих европейских собратьев. Они отражали другую реальность — может, потому и ушли не узанными. Разгон Верховного Совета и череда президентских указов<sup>12</sup> привели к исчезновению сначала советов, а затем и иных форм самоорганизации, зародившихся в тот период.

Но исчезновение публичных площадок и публичных форм презентации отнюдь не означало исчезновения самой реальности, разной, хотя и не всегда осознающей свою разность. После довольно короткого периода вытеснения во второй половине 1990-х годов она переместилась в неформальную плоскость. Поскольку центральная власть была слабой, во всяком случае — на уровне формализованного воздействия, эта неформальность не особенно скрывалась. Впрочем, объяснить себя она тоже не слишком стремилась<sup>13</sup>. Ей было достаточно того, что ее не замечают — или делают вид, что не замечают. В условиях распада хозяйственных связей и деградации советской экономики именно она и оказалась спасением. Благодаря этим далеко не «цивилизованным» акторам страна выжила, а социальная ткань сохранилась<sup>14</sup>. Но, будучи эффективными в качестве инструмента выживания, такого рода структуры в силу своей неформальности не породили собственного дискурса. Избегая контактов с властью, они вынуждены были говорить на ее языке или не говорить совсем, облачая реальность в те «одежды»,

<sup>11</sup> Об этой партии см. <http://www.kp.ru/daily/22604/11283/>.

<sup>12</sup> О поэтапной конституционной реформе, об основных началах организации государственной власти в регионах, о реформе местного самоуправления и др.

<sup>13</sup> Бляхер [Blyakher] (ред.) 1999.

<sup>14</sup> Бляхер [Blyakher] 2012б.

которые предлагала власть. Те же процессы развертывались и на университетских площадках.

Дифференциация высшей школы началась еще в советскую эпоху. Возникла не очень большая прослойка элитарных вузов, выпускниками которых «гордилась отечественная наука»<sup>15</sup>, — при общем снижении уровня основной массы высших учебных заведений. Не случайно при переводе из обычного вуза в элитарный студент терял год. Однако убеждение, что неотъемлемой чертой «лучшего в мире советского образования» является его общедоступность, бесплатность и равенство, делало этот процесс довольно медленным и отчасти неформальным. Более или менее адекватным показателем подлинного статуса вуза было наличие и число «иногородних» студентов (включая иностранцев), а также география распределения выпускников (региональная, республиканская, всесоюзная). Формальная категория вуза нередко не отражала его реальный статус. В частности, к вузам «высшей категории» были отнесены университеты столиц союзных республик, где зачастую ощущался острый дефицит преподавателей, имевших хоть какое-то научное имя. Тем не менее идея общедоступного, равного и бесплатного высшего образования вошла в устойчивые коллективные представления о социальной справедливости<sup>16</sup>.

Эта установка крайне неблагоприятно отразилась на положении вузовских преподавателей в последние годы существования СССР. Как было показано С.Кордонским, в этот период начинается процесс формирования административного рынка и приватизации рабочего места<sup>17</sup>. Но базовое представление об образовании, в том числе высшем, не допускало идеи «платы». Соответственно, складывается образ «нищих доцентов»<sup>18</sup>. Этот момент хорошо прослеживается в неформализованных интервью с работниками вузов<sup>19</sup>. Так, доцент одного из провинциальных университетов вспоминает: «*В годах где-то 80-х еду я в автобусе. Рядом бабушка сидит. Такая простая женщина. Сидит и рассуждает, что все воруют, что у кого на работе есть. Мясник — мясо, водитель — бензин. Вот ты, говорит мне, кем работаешь? Я отвечаю. Она задумывается. Да, говорит, вам плохо. Разве только мел с работы унесешь*». При всей экзотичности подачи мнение вполне симптоматичное. В отличие от «нормальных людей» доцентам «нести» нечего. А «брать» нельзя. Именно потому они нищие. Эти благородные, но бедные труженики на ниве просвещения противостоят когорте «взятчиков».

«Взятчники» и воплощали антитезу общедоступному и бесплатному образованию. Причем и характер «взятки», и набор соответствующих практик варьировали крайне широко. Это могло быть репетиторство (как правило, перед поступлением в вуз), компенсирующее слабую школьную подготовку. Понятно, что услуги репетитора (из данного вуза) порой становились предложением, от которого нельзя отказаться. Особенно грешили этим преподаватели творческих вузов (музыкальных, театральных и т.д.). Однако в целом, дотягивая выпускников

<sup>15</sup> Константинов и др. [Konstantinov i dr.] 1982.

<sup>16</sup> Милов [Milov] (ред.) 2006: 330.

<sup>17</sup> Кордонский [Kordonskij] 2006.

<sup>18</sup> <http://kapital-rus.ru/articles/article/174139>.

<sup>19</sup> В ходе исследования нами были использованы три серии неформализованных интервью, собранных в 2003, 2009 и 2012 гг. в вузах Дальнего Востока, Москвы и Санкт-Петербурга (всего 67 интервью). В интервьюировании участвовали преподаватели, студенты и представители вузовской администрации.

<sup>20</sup> Леденева  
[Ledeneva] 1997.

слабых школ до среднего уровня, репетиторство служило той «смазкой», которая и позволяла существовать мифологеме о доступном и одновременно качественном образовании. Несколько иную функцию выполняли «чистые взяточники» — люди, которые за деньги или «по знакомству» устраивали в вузы, помогали сдать трудный экзамен, сделать дипломный проект и т.д. Здесь шло примирение мифа о гомогенности советского общества с все более усиливающимся социальным расслоением и формированием «общества блага»<sup>20</sup>. Конечно, подобные действия должны были оставаться (по крайней мере, в сознании большей части социальных агентов) маргинальными и стигматизированными. Они — тень, накипь, периферийное явление. В своей же массе «нищие доценты» обеспечивают на всем пространстве СССР важнейшее общественное благо — бесплатное, общедоступное и качественное образование.

Окруженное этой мифологией, образование и входит в постсоветскую эпоху. Показательно, что указ «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР», ставший первым указом первого президента России, касался главным образом финансовой стороны вопроса, и прежде всего зарплат преподавателей. Иными словами, у нас все хорошо, только преподаватели бедные. Но, несмотря на господство данной установки, высшее образование в начале 1990-х годов пытается как-то измениться. Вузы стараются приспособиться к новой, необычайно подвижной реальности, реальности без государственного распределения и финансирования, с другой экономикой. Вводится и сразу отменяется триместровая система. Та же судьба (правда, не юридически, но фактически) постигла переориентацию на «курсы по выбору» и многое другое. Расхождение между реальным и мифологическим состоянием «лучшего в мире» образования было слишком значительным. А пространство публичного обсуждения и презентации результатов реформ исчезает. В итоге преобразования, а как мы попробуем показать ниже, они были довольно глубокими, перемещаются в неформальную сферу.

Важно и то, что, формально оставаясь всемогущим, профильное министерство *de facto* лишается каких-либо инструментов воздействия на вузы. Вместо трансформации системы высшего образования разворачивается несколько иной процесс — вузы на свой страх и риск начинают вписываться в структуру местных (территориальных) сообществ. Именно там находятся ресурсы, позволяющие образованию выжить. Именно там сосредоточена и основная масса потенциальных потребителей. Но сообщества эти очень непохожи друг на друга. Дифференциация вузов усиливается. Ведь, существуя на разных территориях, университеты удовлетворяют разные потребности. Да и на самих территориях идет расслоение. Кто-то выбирает формирующуюся в тот период «грантовую науку» или собирается уехать из страны. Эту часть потребителей «образовательных услуг» волнуют прежде всего «мировые стандарты», зарубежные стажировки и т.д. Кто-то нацелен на практическую самореализацию, вхождение в бизнес (тоже, кстати, по большей

части неформальный) или обслуживание его. Наконец, поскольку в условиях распада и нестабильности признанных иерархий наличие высшего образования оказалось одним из немногих надежных статусных параметров, формируется группа, ориентированная просто на приобретение диплома.

<sup>21</sup> Закон [Zakon] 1992.

Из институциональных изменений следует отметить появление частных вузов и платных студентов<sup>21</sup>. То есть получить заветный статус «человека с дипломом», доступ к тем или иным должностям или некоторый объем знаний теперь стало можно за деньги. Да, за деньги учились и раньше, но подобные случаи были относительно редкими и, как уже упоминалось, крайне неодобряемыми. Видимо, именно в этом и нужно искать истоки восприятия платных студентов как не вполне полноценных, «неправильных», а принимающих их вузов — как не совсем легальных структур<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Волков [Volkov] 1996: 54.

Как бы то ни было, данное изменение существенно отразилось на ситуации в самих вузах. Множество состоятельных людей кинулось получать высшее образование, которого они прежде были лишены, что создало иллюзию превращения его в реальный канал восходящей мобильности. В условиях начавшегося образовательного бума меняется и стратегия преподавателя. Он приватизирует право оценки, право подписи. Понятно, что не в одиночку. Формируется некий аналог административного рынка, когда группы педагогов «решают вопросы» по обеспечению «жаждущим» доступа к искомому благу. О «дипломах под ключ», плате за зачет или оценку на экзамене писалось уже не раз, причем писалось с крайним неодобрением и сочувствием к «бедным студентам». Но, как свидетельствуют материалы интервью, такого рода практики обычно затрагивали только тех студентов, которые не хотели учиться.

*«Никто здесь ничего не вымогает. Зачем? Если человек учится, посещает, то без проблем получает свою оценку. На „тройку“ всегда можно вытянуть. Если хочешь, конечно. А если не хочешь? Тогда извини. Я на тебя, придурка, свое время потратил, нервы и прочее. Компенсируй мне это все»* (доцент вуза, 58 лет).

В то же время этот явно противозаконный, да и нелегитимный подход существенно повышал роль студента в образовательном процессе, увеличивал его самостоятельность. Как показывает проведенное в 2003 г. ретроспективное интервьюирование студентов и выпускников нескольких дальневосточных вузов<sup>23</sup>, даже в 1990-е годы прямое вымогательство со стороны педагога было редкостью. Гораздо более распространенным было стремление студентов «откупиться» от предметов, которые, с их точки зрения, были им не нужны. Эта мысль достаточно откровенно выражена в интервью.

<sup>23</sup> Интервьюирование проводилось А. Смирновой в ходе подготовки диссертации «Социальные стратегии студенчества в современных условиях».

*«Мне оно все зачем? Математика, философия, социология всякая?.. Я получаю диплом и уезжаю на прииск. Работу там я лучше любого препода знаю. Я там родился. У меня отец всю жизнь на геологоразведке. Мне только диплом и нужен. А там... от полтинника до стольника на карман. А препода пусть сидит на своей двадцатке.»*

*Только вот мораль мне пусть не читает»* (студент 3-го курса, техническая специальность).

Тем самым студент получал неформальную возможность влиять на учебные планы, формировать список изучаемых дисциплин.

Разумеется, публично данная практика осмыслялась как недопустимая. И вину за нее несли, конечно же, педагоги (вымогатели и взяточники). Тем не менее благодаря ей вузы не только дифференцировались между собой, но и были намного пластичнее своих советских предшественников. Возникло соответствие между вузом и подвижной реальностью 1990-х годов.

Вузы одновременно и вполне успешно решали множество разных задач. Они воспроизводили статусную и социально-профессиональную структуру общества, в большей или меньшей степени осуществляли передачу знаний, способствовали выживанию педагогических коллективов. Традиционный консерватизм учебных заведений позволял им выступать в качестве «отстойников», где «выдерживалась» буйная масса молодых людей с антисистемным зарядом. Интересно, что именно этот смысл высшего образования 1990-х годов наиболее часто транслировался самими педагогами. Остальные смыслы проговаривались гораздо реже.

*«Ну мы же понимали, что должны воспитывать культурных людей. То есть они к нам приходят совсем дикими, практически гопниками. А выпуститься они должны по крайней мере неопасными для общества»* (проректор университета по воспитательной работе, 59 лет).

Наличие структуры (вуза) и ценности (образования) привело к появлению новых, неожиданных смыслов. Образование оказалось чрезвычайно удобным каналом миграции жителей периферии в более крупные города. Пять лет обучения при возможности «покупать» оценки и отсутствии необходимости снимать жилье давали шанс закрепиться в большом городе, мегаполисе, столице. Собственно говоря, значительная часть столичного истеблишмента попала в столицу именно через этот канал. Еще одной важнейшей функцией вуза стало строительство сетей. За время обучения студент успевал наработать связи, способные удержать его на плаву после окончания вуза. Связи эти могли быть самими разными — финансовыми, деловыми, политическими, научными. Но они были. Относительное равенство студентов облегчало установление контактов, выстраивание сетей. Рождались и иные, совершенно неочевидные функции. Система обретала жизнеспособность. Но... не обрела дискурса, осталась невысказанной. Как, впрочем, и вся реальность 1990-х годов.

**Университет  
на старте реформ:  
мифы управления**

С чем же пришло высшее образование к началу «великого перелома» (то есть резкого усиления административного вмешательства, старт которому был дан в 2002—2003 гг.)? Сейчас в это трудно поверить, но на рубеже веков негосударственных вузов было больше, чем государственных (54,1 и 45,9% соответственно). То есть люди готовы были



содержать это самое образование на свои кровные. Понятно, что частные вузы в большинстве своем были небольшими. Но если добавить к студентам частных вузов коммерческих слушателей из вузов государственных, то в эту категорию попадет почти половина учащихся (45,6%). При этом само число студентов за десятилетие выросло в два раза. В полтора раза увеличилось число преподавателей<sup>24</sup>. Высшее образование хотя и не могло конкурировать с сырьевыми отраслями и торговыми корпорациями, но являлось одной из немногих активно развивающихся отраслей, вполне рентабельных и к тому же вписанных не в «глобальную экономику», а в местные сообщества.

<sup>24</sup> *Высшее образование [Vysshee obrazovanie] 2002.*

Сформировалась и структура, отвечавшая реальным потребностям вуза. При ее анализе целесообразно воспользоваться классификацией, введенной М.Соколовым<sup>25</sup>, и выделить в пространстве университета три социальные группы: студентов, преподавателей и администраторов. В свою очередь, преподаватели более или менее явно делятся на элиту (ведущие педагоги и исследователи) и массу (основная часть профессорско-преподавательского состава), а администрация — на внутреннюю (обеспечивающую учебный процесс) и внешнюю (министерство и другие государственные структуры). Каждая из групп обладает своими стратегиями и ресурсами для маневра. По заключению Соколова, «политический режим» в университете детерминируется двумя типами ресурсов: экономическими и собственно политическими<sup>26</sup>. Ресурсы первого типа связаны с возможностью привлечения в вуз финансов, второго — с влиянием на принимаемые там решения.

<sup>25</sup> *Соколов [Sokolov] б.г.*

<sup>26</sup> *Там же.*

В рассматриваемый период властная и хозяйственная дистрибуция в вузе выглядела следующим образом.

Роль внешней администрации в жизни университета оставалась довольно скромной. Поставляемые ею финансовые ресурсы, равно как и возможности контроля и воздействия на принятие решений, были относительно невелики. Эпизодические проверки легко преодолевались с помощью неформальных методов.

Существенно большую роль играла внутренняя администрация. Именно она отвечала за то, чтобы вуз оказался вписан в местное общество. Именно ректор и ректорат отбивали атаки внешней среды, формулировали и реализовывали маркетинговую политику вуза, координировали усилия с другими вузами. Вполне понятно, что внутренняя администрация решала и традиционные задачи (расписание, содержание лабораторий и аудиторного фонда, ремонт общежитий и т.д.). Но именно политическая функция делала ее позиции наиболее весомыми.

Место основной массы профессорско-преподавательского состава в политическом пространстве университета определялось тем, что именно она осуществляла подготовку студентов, то есть оказывала те самые услуги, за которые потребитель (студент или его родители) готов был платить. Чем более важным ресурсом являлись платные студенты, тем значимее была и эта группа. Впрочем, экономический ресурс «пре-

<sup>27</sup> Леонтьева  
[Leont'eva] 2006.

подавательской массы» почти не подкреплялся ресурсом политическим. Представители этой группы, как правило, не входили в официальные органы управления университетом (ученый совет, научно-технический совет и др.). Здесь неформальность проявлялась гораздо сильнее, чем в иных группах. И это не только «взятки», механизм которых описан Э.Леонтьевой<sup>27</sup>, но и, скажем, использование в коммерческих целях лабораторий, оборудования и площадей, находившихся в распоряжении университета.

*«У нас в лабораторном корпусе шлифовальный станок стоял. Мы на этом станке машины чинили. То есть он как бы для обучения. Но после двенадцати он пустой стоял. Мы его и использовали. Целая кафедра кормилась»* (профессор университета, 53 года).

При всем том, что подобная неформальная деятельность (осуществлявшаяся при попустительстве внутренней администрации и под ее «крышей») полностью выламывалась из устойчивых представлений о вузе и смысле его существования, она вполне устраивала основных потребителей — студентов. Во всяком случае, часть из них. Она позволяла им решать стоявшие перед ними задачи (получение статуса «человека с дипломом», переезд в более крупный город и т.п.), не отвлекаясь «на мелочи» — на учебу.

*«Зачем пошла на „социальную работу“? Ну, конкурс был маленький. Бюджетных мест много. Какой-то диплом же нужен. Сейчас без высшего образования на человека как на ненормального смотрят. Типа совсем дурной или урод. Вышка нужна однозначно. А какая, это как выйдем»* (студентка 3-го курса, специальность «социальная работа»).

Здесь совершенно очевидна функция вуза по воспроизводству «социально полноценных» людей.

Впрочем, в вузах 1990-х годов были и студенты, по тем или иным причинам ориентировавшиеся на получение знаний, активное включение в научное или профессиональное сообщество. Ведь в тот период «грантовая наука» и экспертное сообщество еще не утратили своего престижа и значения. Не стоит забывать и о существовании относительно свободного бизнеса, нуждавшегося в квалифицированном персонале (бухгалтерах, маркетологах, специалистах по связям с общественностью и т.д.). Такого рода студентам нужны были другие педагоги. Основная масса преподавателей их мало устраивала.

*«Да, мне интересно. Я потому и учиться пошел, что интересно. Только вот, как учат? Пока препод двадцать раз для особо одаренных объяснит, я уже со скуки скончаюсь. Да и объясняет-то он... не особенно. Сам две книжки прочитал. Это сегодня!»* (бывший студент специальности «социальная работа», 23 года).

На них и была ориентирована группа, условно обозначенная нами как преподавательская элита. В 1990-е годы у нее имелся собственный хозяйственный ресурс. Речь идет о возможности организовывать стажировки, обеспечивать приглашения на участие в конференциях, но

главное — о грантах, в том числе зарубежных. Следует отметить, что гранты в тот период часто предоставлялись не организации, а инициативной группе или конкретному исследователю и, уходя в другой вуз, он забирал этот ресурс с собой. Важна была преподавательская элита и с точки зрения имиджа вуза (а значит — его привлекательности). Играла она определенную роль и при взаимодействии с внешним окружением. Наличие у того или иного профессора либо доцента устойчивых связей с прибыльным сектором экономики или властным лицом тоже включало его в круг избранных. Избранные входили в разнообразные советы, тем самым получая возможность влиять на принятие решений.

Преподавательская элита была в меньшей степени задействована в неформальных (откровенно «теневых») практиках, что порождало антагонизм между ней и основной массой преподавателей. Каждая из групп искренне считала, что именно она кормит университет. В связи с этим еще больше возрастала роль внутренней администрации как посредника в конфликте. Впрочем, в 1990-е годы этот конфликт носил во многом латентный характер.

В отличие от студентов советских вузов, являвшихся лишь объектом формирующего воздействия, студенты 1990-х годов выступали в качестве реальной силы в пространстве университета. Именно они (их родители и иные спонсоры) оплачивали ту или иную вузовскую стратегию, делали ее эффективной. Именно от них зависело выживание вуза, само его существование. Сам рост числа университетов и обучающихся в них студентов в условиях демографического спада свидетельствовал о том, что вузы 1990-х годов устраивали общество. Да и реальные учебные программы (за счет возможности «откупиться» от прочих) формировали тоже студенты. Во всяком случае, это происходило при их участии.

В 1990-е годы сложились достаточно устойчивые представления о том, зачем студент идет в вуз и что нужно, чтобы получить искомое. Более того, студент (потребитель) знал, какой именно вуз может предоставить ему ту или иную услугу. Для элитарных вузов общероссийского масштаба (МГУ, МИФИ, МФТИ, МАИ, МГИМО, ВШЭ, РАГС и некоторые другие) это были уникальные знания (технические вузы) и/или уникальный круг общения (гуманитарные). В региональных элитарных вузах, присутствовавших по всей стране и нацеленных на воспроизводство местной элиты, приобреталась санкция на замещение должностей определенного уровня. Разумеется, это не означало, что наличие диплома подобного вуза гарантировало назначение на ту или иную должность, но без него получить ее было маловероятно. И, наконец, «рядовые» вузы занимались воспроизводством особого антропологического типа «человек с дипломом».

Но при всех явных и не вполне явных своих успехах образование, большая часть которого находилась в неформальной зоне, не сформировало нового дискурса. Дискурс остался прежним. Общедоступное, бесплатное («бюджетное») и, конечно же, «лучшее в мире» образование продолжало доминировать и в общественном сознании, и в публичных

<sup>28</sup> Для анализа были выбраны три массовые газеты («Российская газета», «Известия», «Золотой рог») и четыре интернет-издания (expert.ru, vz.ru, amurmedia.ru, hdirussia.ru).

дискуссиях. Как показывает анализ посвященных этой теме материалов СМИ<sup>28</sup>, здесь смешалось множество представлений самого разного происхождения. Среди определений целей образования присутствуют напрямую унаследованные от советской эпохи — подготовка специалистов для нужд народного хозяйства, овладение багажом знаний, созданных человечеством и др. Помимо них, встречаются и такие, как воспитание патриота и гражданина, удержание молодежи «на местах», повышение общего уровня культуры, оказание востребованной услуги и т.д. При этом взаимоисключающие смыслы высокого профессионализма и общедоступности прекрасно уживаются в рамках одной и той же статьи, одного и того же нормативного документа.

<sup>29</sup> См., напр. Латова, Латов [Latova, Latov] 2007.

Вместе с тем были вещи «несомненные», те, о которых «все знают». Первое несомненное знание, так или иначе отраженное в большей части интервью, да и иных, вполне публичных текстах, связанных с образованием, это — коррупция. Ее исследуют ученые<sup>29</sup>, о ней говорят респонденты. Причем особого различия между коррупцией и платой за обучение они не делают. Коррупционные практики — тоже плата за обучение, а та, в свою очередь, — институционализированная, узаконенная коррупция. Разница между ними невелика.

<sup>30</sup> Цит. по: Rogozin [Rogozin] 2012.

*«А сейчас платно учатся, за деньги, лишь бы диплом получить. И даже умудряются покупать. <...> Ну и какие могут быть специалисты? Какие могут быть знания, которые куплены?»<sup>30</sup>*

Коррупция не только делает образование недостаточно качественным (о содержании самого концепта «качество» речь пойдет чуть ниже), но и нарушает социальную справедливость. Нарушает равенство доступа к образованию. Это положение не обсуждается и не аргументируется. Это — непреложный факт. Коррупция в сфере образования стала одним из важнейших мифов, легших в основу наступления внешней администрации на вузы. Внешняя администрация (министерство) должна защитить студентов, страдающих от коррупционеров.

<sup>31</sup> Пleshakova [Pleshakova] 2007.

Но страдают не только студенты. Под ударом оказываются настоящие педагоги, те самые «нищие доценты», задавленные, с одной стороны, коррупционерами, а с другой — ректоратом. Следующим «несомненным» концептом становится «ректорский произвол»<sup>31</sup>.

В 1990-е годы ректор — главный и практически самовластный «разрешитель», на свой страх и риск формирующий стратегию университета и согласующий интересы различных групп. Формально он был подотчетен профильному министерству. Но поскольку, по экспертным оценкам, порядка 70% бюджетов университетов в тот период составляли «внебюджетные фонды», то есть плата за обучение и доходы от коммерческой деятельности, de facto такая подотчетность почти никак не связывала его. Он был не столько одним из акторов во властном поле вуза, сколько «равнодействующей» этих акторов. Вполне понятно, что это неизбежно предполагало некоторый перекос в сторону «сильных», в пользу которых перераспределялись ресурсы. В зависимости от преобладания «массовых» или «элитарных» студентов сильной оказывалась

та или иная группа преподавателей. Соответственно, другая группа и представляла ущемленной «ректорским произволом».

Но гораздо больше «ректорский произвол» (самостоятельность) смущал внешнюю бюрократию — профильное министерство. Дело, конечно, заключалось в том, что финансово самостоятельным ректором управлять гораздо сложнее, с ним нужно договариваться. Но это неудобство тоже следовало облечь в форму общего блага. В роли такого блага, поправного «ректорским произволом», выступило качество образования, а инструментом его достижения стал Болонский процесс<sup>32</sup>. В терминах внешней администрации это означало единообразие — и регулярные проверки со стороны профильного министерства. Схема напоминала ту, что была в свое время обозначена нами как «презумпция виновности»<sup>33</sup>. Издается распоряжение, имеющее рекомендательный характер. То есть введение нормы вроде бы отдается на усмотрение вуза. Но при проверках данный фактор вполне может оказаться определяющим. Правда, может и не оказаться. Соответственно, вуз может получить лицензию на продолжение деятельности, а может и не получить. Ergo — лучше исполнить.

Наступление на вузы происходило в несколько этапов. Первый, подготовительный, этап был связан с присоединением России к Болонскому процессу в сентябре 2003 г. Внешние изменения были не особенно значительными, да и большая часть из них была просто заблокирована вузами. Отношение вузов к нововведениям достаточно ясно передают встречающиеся в интервью выражения «отбились от бакалавриата», «защитили специалитет». Но дело было не в самих нововведениях. Единое образовательное пространство Европы, академическая мобильность, ориентация на общеевропейский рынок труда и т.п.<sup>34</sup> стали тем знаменем, под которым можно было начать наступление на вузы.

Помимо всего прочего, присоединение к Болонскому процессу, который изначально был порождением бюрократии, а не вузов, дало в руки министерства важнейший политический ресурс — систему формализованных показателей. Появился вполне определенный предмет для проверок. Как отмечали респонденты, с 2004—2005 гг. их число и жесткость начали возрастать. Казалось бы, все меры, осуществлявшиеся под лозунгами Болонского процесса, были вполне благими. Проблема, однако, состояла в том, что подавляющее большинство российских вузов было вписано не в «общеевропейский рынок», а в местные сообщества. Разрыв связей с ними был для вузов губительным. Те же (элитарные) вузы, которые ориентировались на вхождение в мировую науку, прекрасно справлялись с этим и без «единого образовательного пространства». Именно поэтому вузы, равно как и Совет ректоров, всячески противились реализации положений Болонского соглашения, переводя их в разряд ритуальных фраз.

Вторым этапом наступления на вузы стало лишение их финансовой самостоятельности. Резко возрастает бюджетное финансирование, которое начинает превышать внебюджетное, причем его получение

<sup>32</sup> [http://bologna.ifmo.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=113](http://bologna.ifmo.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=113).

<sup>33</sup> См. Бляхер [Blyakher] 2003.

<sup>34</sup> Лебедева [Lebedeva] (ред.) 2000.

оказывается жестко связано с позицией ректора и вуза в отношении нововведений профильного министерства. На первый взгляд, увеличение господдержки, освобождавшее вузы от необходимости зарабатывать деньги, должно было облегчить их существование, однако сам факт выделения бюджетных средств дал министерству основания усилить финансовый контроль. На вузы обрушивается шквал финансовых проверок. В конечном итоге они лишаются возможности распоряжаться даже тем, что заработали самостоятельно. Все доходы вуза сегодня поступают в федеральное казначейство, а расходы жестко нормируются по статьям, утверждаемым в министерстве.

Нужно отметить, что время для наступления было выбрано удачно. По мере построения «вертикали власти» менялись и сами территориальные сообщества. В регионах, которые в 1990-е годы выступали одними из главных заказчиков «образовательных услуг», сокращалось число независимых экономических субъектов. Шла переориентация с бизнеса на государственную службу, что неизбежно вело к уменьшению числа студентов, а значит — и финансовых возможностей вуза. Понятно, что эта ситуация вскоре бы выправилась, однако в тот момент ректоры большинства вузов ощущали острую нехватку денег и потому охотно шли навстречу министерству. Тогда это казалось временным шагом. Но, как известно, в мире нет ничего более постоянного, чем временное.

В результате начинаются изменения на уровне преподавательских практик. Разрыв во имя «общеевропейского рынка» живительной связи с местными сообществами и сетевых взаимодействий с «незримым колледжем» (для элитарных вузов) приводит к снижению востребованности каких-либо знаний вообще. Единственное, что сохраняет значение, это диплом, дающий право на замещение должности в государственном или бюджетном учреждении. Все большая часть студентов идет в вуз не за знаниями, а за статусом социально полноценного человека («человека с дипломом»), за возможностью перебраться в более крупный город, включиться в социальную сеть и т.д.

В соответствии с этим социальным запросом формируется и стратегия преподавателей. В условиях, когда студенты не заинтересованы в усвоении программы даже по своей специальности, модель «откупа» от ненужных предметов перестает работать. Ведь деятельность преподавателей и вуза в целом регулируется сложной системой нормативов, среди которых важное место занимает успеваемость. Поэтому преподавателю оказывается выгоднее пойти студенту навстречу, чем проявлять принципиальность, чреватую конфликтом с начальством. Снижать требования преподавателей заставляет и падение общего образовательного уровня студентов, на которое обращают внимание почти все респонденты из числа педагогов со стажем.

*«Видите ли, чтобы студент мог нормально освоить курс, он уже должен изначально иметь представления по истории и обществоведению, хотя бы в рамках школьной программы. Но их натаскивали на ЕГЭ. Они не понимают, не чувствуют эпохи. Это*

*в городских школах. А в сельских? Там часто вообще историю ведет преподаватель труда или социальный педагог. А у нас таких, считай, почти половина. Вот мне и приходится вместо философии им сказки рассказывать. Доделявать то, что в школе накосячили»* (доцент вуза, 46 лет).

Не способствует принципиальной позиции преподавателя и введенная в вузах система оплаты труда, при которой существенную часть его заработка составляют так называемые надбавки. Получение этих надбавок связывается с выполнением определенных требований, главное из которых заключается в том, что все принятые студенты (или их подавляющее большинство) должны быть выпущены дипломированными специалистами. Вполне понятно, что в такой ситуации принципиальность преподавателя грозит ему прямыми материальными потерями. Если раньше преподавателей принуждали к «лояльности на экзамене» исключительно по отношению к платным студентам, то с переходом к системе, когда в случае отчисления студента вуз должен вернуть государству выделенные на его обучение средства, эта практика распространилась и на «бюджетников».

Немаловажно и увеличение аудиторной нагрузки на преподавателя, при том что многим из них по-прежнему приходится работать на нескольких дисциплинах или даже в нескольких университетах. В этих условиях у преподавателя, который расплачивается за свою принципиальность личным временем (дополнительные консультации, пересдачи и т.п.), его просто может не оказаться.

В такой ситуации, которую хорошо описывает введенное К.Титаевым понятие «академический сговор»<sup>35</sup>, взаимодействие между среднестатистическим студентом и среднестатистическим преподавателем направлено на то, чтобы первый в дальнейшем получил диплом, а второй имел хорошую отчетность. О передаче профессиональных навыков, ретрансляции культурных ценностей или генерации научных идей речи тут не идет. Успешность образовательного процесса для среднего преподавателя — это успешное прохождение студентом административных проверок. Разумеется, бывают и исключения. Никто не может запретить (во всяком случае, формально) педагогу быть требовательным, а студенту — прилежным. Однако и для одного, и для другого это сопряжено с дополнительными усилиями, в большинстве случаев не сулящими ни малейшей выгоды. Они вероятны в лишь тех вузах, где в студенческой среде сохранилась устойчивая ориентация на получение знаний, а статус (и зарплата) преподавателя определяется его педагогической репутацией. В российской системе образования подобных реликтов крайне мало.

В стандартном же вузе ситуация прямо противоположная. Ставя студенту «неуд» и подводя его под отчисление, преподаватель наносит ущерб не только себе, но и организации в целом. Если отчисляется «бюджетный» студент, уменьшается финансирование вуза государством. При отчислении коммерческого слушателя сокращаются внебюджетные

<sup>35</sup> Tumaev [Titaev] 2012.

поступления. Кроме всего прочего, сокращается нагрузка, то есть становится возможным увольнение коллеги. Такое «враждебное» поведение, естественно, вызывает соответствующие санкции, причем не только со стороны администрации, но и со стороны коллег.

*«Думаешь, зачем физики всех студентов режут?.. Все тривиально. Обосновывают необходимость увеличения часов на физику. Просто хотят за чужой счет в рай въехать. Не думаю, что это нормально. Потому, когда им ставки резали, никто и не вступился» (доцент университета, 43 года).*

Более того, в подобной атмосфере к специфическим «санкциям» начинают прибегать и студенты. Отсюда все более частые обвинения преподавателей в вымогательстве, харрасменте и т.д.<sup>36</sup>

Как уже говорилось, наступление на вузы в «нулевые» годы оправдывалось интересами студентов и «настоящих» преподавателей. Но ни тем, ни другим оно не принесло ничего хорошего.

По идее бенефициариями проводимых реформ должны были стать ведущие педагоги и исследователи, менее других задействованные в «теневых» практиках. Ведь именно их ресурсом была возможность вхождения в мировую науку, и именно на них, казалось бы, были рассчитаны гранты и мегагранты, размеры которых резко выросли. Если в конце 1990-х годов средний грант, выделяемый министерством, составлял 100 тыс. рублей, то сегодня — от 1,5 до 5 млн. рублей. Однако хитрость заключается в том, что грант теперь выделяется вузу<sup>37</sup> и его нельзя унести с собой при переходе на другую работу. Мало того, поскольку заказчиком и приемщиком работы выступает административная структура, складываются условия для возникновения знаменитого парадокса «рынка „лимонов“», описанного Дж.Акерлофом<sup>38</sup>: качественные проекты проигрывают ярким и «правильно» презентированным и вымываются с рынка. При этом относительная независимость, которой пользовался элитарный педагог в 1990-е годы, резко идет на убыль. Его деятельность, как и деятельность вуза в целом, подвергается жесткой регламентации. В результате, несмотря на освобождение от «ректорского произвола», положение вузовской элиты не улучшилось, а ухудшилось.

Не выиграла от реформ и основная масса преподавателей, во многом утративших возможность неформального заработка. В отличие от 1990-х годов, когда студент «откупался» от ненужных, с его точки зрения, предметов, сегодня педагог чуть ли не больше студента заинтересован в том, чтобы поставить ему очередной зачет. Но такой поворот негативно сказался и на студентах, из активных участников учебного процесса вновь превратившихся в его объект.

Вынужденное изменение стратегий под воздействием министерских инициатив не пошло на благо и самим вузам. Дело в том, что успешность вуза зависит от его популярности среди студентов. Между тем, как показывают материалы опроса, проведенного с участием авторов в 2013 г., высокие идеалы Болонского процесса не особенно

<sup>36</sup> Там же.

<sup>37</sup> Соколов [Sokolov] б.г.

<sup>38</sup> Акерлоф [Akerlof] 1994.



вдохновляют среднестатистического абитуриента, а формальные нормативы, вводимые внешней бюрократией, препятствуют реализации привычной и понятной системы практик. Весьма показателен в этом плане рост усилий, которые предпринимают вузы для привлечения студентов. Если до 2003 г. рекламные кампании были для университетов чем-то исключительным, то сегодня, по свидетельству респондентов, это существенная статья в их бюджетах. Кроме всего прочего, это говорит о снижении востребованности высшего образования, ориентированного на «общеевропейское пространство».

В этих условиях вряд ли приходится удивляться тому, что внешнее воздействие, идущее вразрез с устоявшимися и частично институционализированными практиками, воспринималось университетским сообществом, причем всеми его составляющими, как насилие, от которого необходимо защищаться. Формируются тактики, направленные на уклонение от идущих сверху импульсов с тем, чтобы сохранить прежнюю систему практик, не вступая в конфликт с государственным органом. Вуз включался в бюрократический обмен документами, не меняя или минимально меняя принципы деятельности, обеспечивавшие его выживание и привлекательность для потенциальных абитуриентов.

### **Имитационные практики в университете**

Строго говоря, первый раунд схватки с министерством (2004—2007 гг.) вузы хоть и с потерями, но выиграли. Бюджетное финансирование и повышение платы за обучение в условиях роста платежеспособности населения компенсировали сокращение числа лиц, стремившихся получить образование, и возможностей для коммерческой деятельности. Но, ощущая, что его инициативы блокируются, гасятся оппортунистическим поведением вузов, министерство усилило свое давление.

С 2008 г. плотность регулирования в области высшего образования заметно возросла. Данная тенденция отчетливо проявилась, в частности, в резком увеличении количества документов, производимых Министерством образования и науки: в 2007—2013 гг. их было выпущено в четыре раза больше, чем за период с 1991 по 2007 г. Если раньше ситуация в вузе определялась прежде всего его администрацией и отчасти неформальными договоренностями внутри университетского сообщества, то сейчас на первый план все больше выходят внешние нормативы. За последние пять лет число таких нормативов (отчетные параметры, аккредитационные показатели и т.д.) увеличилось в 16 раз<sup>39</sup>. Важно и то, что вузы полностью утратили свободу в расходовании средств. Как отмечают информанты, с 2010 г. часть средств вуза замораживается и возвращается ему только в том случае, если он выполнил все требования министерства по «реформированию образования».

Как же реагирует вуз на подобную агрессивную активность? Выше уже говорилось, что, столкнувшись с министерским давлением, вузы сделали ставку на «тактику избегания». Не отказались они от нее

<sup>39</sup> Приказ [Prikaz] 2011.

и в условиях нового взлета нормирования, но масштабы административного наката заставили их прибегнуть к выстраиванию глубоко эшелонированной обороны, прежде всего посредством усложнения собственной административной структуры. Если раньше атаки министерства отбивались с помощью подручных средств (то есть традиционных вузовских структур), то с началом массированных бомбардировок с его стороны возникла потребность в более надежной защите. Ведь исполнение всех или хотя бы большинства министерских инструкций означало бы полное прекращение деятельности вуза.

Для защиты от внешней администрации создаются различного рода отделы, управления и подразделения, не имеющие прямого отношения к учебному процессу. К сожалению, мы не располагаем общими данными о динамике численности административного аппарата в вузах страны, но в исследованных вузах за рассматриваемый период она выросла в 2,7—3,5 раза, причем выросла именно за счет новых подразделений. Уже в 2008 г. новая вузовская бюрократия превысила по численности традиционную (диспетчерская, учебная часть, отдел кадров и т.д.), а начиная с 2011 г. — и все другие группы работников вузов. Причины ее роста четко выражены в приводимом ниже отрывке из интервью.

*«Видите ли, на вуз сегодня сыпется невероятное количество бумаг: запросы, уточнения, инструкции, нормативы. Всего не перечислить. Если переложить эту работу на преподавателей или на нормальных чиновников университета, то учебный процесс бы просто остановился. Нам всем пришлось бы писать и писать бумажки. А проверяющие? В университете сегодня каждую минуту сидит хоть какая-то проверка: КРУ, налоговая, МЧС. Хоть кто-нибудь да есть. С ними же работать нужно. Вот поэтому и создаются службы. Например, возьмем 94-ый ФЗ. Его приняли. Нам надо делать закупки. Первый год каждый сам оформлял нужные тендеры. Потом КРУ нам такие штрафы нарисовала, кое-как отбились. Отбились и создали в вузе отдел по закупкам. Так и с каждым»* (проректор вуза, 61 год).

Таким образом, ответом вуза на любое внешнее воздействие становится создание очередной специализированной бюрократической структуры (подразделения). Именно в качестве «защитников» вуза и воспринимают себя сотрудники этих структур.

*«Министерство постоянно высылает инструкции, требует отчетов о том, как и кто из студентов трудоустроился, сколько из них работают по специальности, а сколько остались безработными. Требуют работу. А какая у нас работа? Особенно по техническим специальностям. Заводы же стоят. Да и экономисты с гуманитариями где только не работают. Вот я и пытаюсь, так сказать, конфетку для министерства сделать. Как бы объединить все, что реально делается, собрать это, представить как целостную работу. Кстати, получается. Мы на хороших позициях там»* (директор университетского центра занятости, доцент).

Иными словами, вузы выстраивают защитный слой бюрократии, главная и осознаваемая функция которого — отражение атак со стороны министерства. Казалось бы, задача решена. Найденный инструмент «избегания» позволяет четко и эффективно реагировать на внешнее регулирование, смягчать его последствия, сохраняя в неприкосновенности образовательное ядро университета. Однако имеется ряд моментов, которые делают средство борьбы с болезнью чуть ли не более опасным, чем сама болезнь.

Во-первых, соответствующие должности не предусмотрены министерством. Точнее, предусмотрены — но как «рекомендация». То есть изыскивать средства на них университет должен из внутренних источников, за счет экономии. Экономить же проще всего на преподавателях. Собственно, больше не на ком. Экономия на студентах мгновенно отзывается падением числа желающих поступить, а значит — финансовыми потерями. А экономить на традиционной вузовской администрации не позволяет специфика властной дистрибуции.

Понятно, что сокращение числа преподавателей возможно лишь при увеличении нагрузки на остальных. Но учебная нагрузка регулируется трудовым законодательством, и прямое ее увеличение имеет свои пределы. Поэтому вузы пошли по другому пути — и просто изменили соотношение аудиторной («горловой») и внеаудиторной нагрузки, резко сократив последнюю.

*«У нас за последние годы все контрольные работы, все расчетно-графические, все срезали. На консультации оставили знаете сколько? На заочника — 15 минут, на дневника — 10 минут в семестр. На диплом — 3 часа. Можно руководить дипломом за три часа? Вот так-то. Осталась только горловая нагрузка и экзамены»* (доцент университета, 43 года).

По свидетельству респондентов, в результате подобных действий в 2007—2009 гг. было сокращено до десятой части профессорско-преподавательского состава. Это, естественно, отразилось на качестве обучения, что отчетливо зафиксировало внешнее тестирование. Катастрофические итоги такого тестирования<sup>40</sup> вызвали новый взлет министерской активности — и создание в вузах новых «защитных» подразделений. И поскольку возможности для сокращения внеаудиторной нагрузки оказались достаточно быстро исчерпаны, дальнейшее перераспределение средств в пользу административных работников осуществлялось за счет «оптимизации потоков», то есть объединения студенческих групп при проведении лекционных и семинарских занятий. Поиск средств на новые административные структуры обернулся к настоящему времени сокращением 30% преподавательских ставок при 5—6-процентном сокращении набора. Очевидно, что в подобных условиях трудно ждать от преподавателей сложных форм педагогического творчества. Если что и возникает, то различные формы имитации педагогической деятельности. На это обращают внимание и преподаватели, и студенты.

<sup>40</sup> <http://www.ibl.ru/konf/061212/problema-internet-testirovanija-v-rossijskih-vuzah.html>.

*«За последние лет десять ко мне на лекцию не пришел ни один проверяющий. Диспетчеры только изредка заглядывают. Проверяют, чтоб раньше студентов не отпустил. Зато бумажки смотрят постоянно. Вот и посуди, что мне важнее: хорошо лекцию провести или бумажки оформить? Потому и к лекциям люди готовиться перестают. Некогда. Все бумаги пишут»* (доцент университета, 53 года).

*«У нас преподаватель вообще лекции не вел. В начале занятия приносил и раздавал распечатки... Просто из интернета скачанные... А потом за лекцию их надо было переписать. Перед экзаменом он проверял — все ли законспектировано. Если нет, то не допускал. Вот так и учились»* (магистрант 2-го курса, специальность «социальная работа»).

Во-вторых, хотя весь смысл создания новых структур «внутренней бюрократии» состоял в защите учебного процесса (уже на тот момент отчасти имитационного), следствием их появления стало увеличение бумажной работы, ложащейся на преподавателя. Так, по рассказу одного из информантов, с целью «оптимизации начисления заработной платы» ему, как и всем работникам вуза, было предложено заполнить таблицу из 46 пунктов, отражающую его деятельность за прошедший квартал. И это при том, что данные об учебной и научной деятельности регулярно сдаются в электронном виде и находятся в общем доступе. Понятно, что для подготовки отчетной документации «внутренняя бюрократия» нуждается в информации, но вместо того чтобы собирать ее самостоятельно, она направляет запрос «вниз», на кафедру. Одна из причин такого положения вещей заключается в том, что каждое из новых подразделений создавалось ad hoc, как реакция на конкретную инициативу министерства или иного внешнего административного органа. Соответственно, согласовать их деятельность крайне сложно, если вообще возможно. Нормативы, транслируемые из министерства, спускаются ниже, превращаясь в форму оценки педагогического труда, воплощающуюся в величину заработной платы преподавателя.

В ряде интервью отмечалось, что в период подготовки к аттестации кафедры или аккредитации вуза заведующему приходится не только сквозь пальцы смотреть на то, что преподаватели отменяют занятия, но и самому «снимать пары». И это не исключение, а общая практика. Внутренняя бюрократия из средства защиты превращается в агрессивную среду, инициирующую создание все новых структур — уже для защиты от самой себя. Например, секретарь одного из исследуемых университетов, занимающийся подготовкой (проверкой) документов, представляемых в диссертационные советы и т.д., потребовал себе в помощь делопроизводителя, который бы осуществлял предварительный просмотр документов (перед его собственным предварительным просмотром, к чему вообще-то и сводятся функции секретаря).

К настоящему времени прорастание внутренней бюрократии достигло уровня факультетов и кафедр. При каждом декане создается пул

заместителей (по науке и информатизации, по воспитательной работе, по учебной работе и по инновационному развитию). Это — штатные преподаватели, которым снижают нагрузку и доплачивают за исполнение административных обязанностей. Потребность в специальном человеке, который бы занимался подобными вещами, возникает даже на кафедрах. И поскольку такая единица в штате не предусмотрена, ее выделение осуществляется путем личных договоренностей.

*«Когда у нас ввели этот... менеджмент качества, я совсем загрузил. Не понимаю, ни что от меня хотят, ни зачем это нужно. Думаю, плохо дело. А у меня на кафедре дама работает. Раньше помощником у проректора сидела. Бумажную работу знает. Вот я ей и предложил, что снизим ей нагрузку на сотню часов. А она за это будет этим самым менеджментом качества заниматься. Бумаги писать. Папки проверять. Вот так и живем»* (заведующий кафедрой, 47 лет).

Понятно, что во всех этих случаях нагрузка, снимаемая с преподавателей, которых подключают к решению административных задач, перекладывается на остальных. Такое дополнительное увеличение нагрузки приводит не просто к имитации учебного процесса, но к снижению качества имитации. У преподавателей не хватает времени даже на то, чтобы имитировать обучение. Обесмысливание учебного процесса становится очевидным и студентам. Речь идет уже не о том, что вузы не дают специальных знаний, профессиональной подготовки, не о том, что функция воспроизводства статусов вытесняет все остальные, а о полной утрате смысла существования образовательных структур. Пока свидетельства этого косвенные и эпизодические, но они есть. Резко увеличился отсев к старшим курсам — и это в условиях, когда вузы делают все, чтобы довести до диплома всех поступивших. Сами студенты постепенно утрачивают всякую заинтересованность в учебе. Не случайно в сессионный период преподавателям часто приходится «бегать» за студентами. Вузы лишаются даже роли «отстойника», где могло бы выдерживаться подрастающее поколение в самом буйном возрасте. Накрывший их «бумажный вал» не дает и такой возможности. Второй раунд схватки явно остался за министерством. Вот только победа эта оказалась странной.

Сложившийся в 1990-е годы неформальный контракт между высшим образованием и местной структурой разрушается. А нового не возникает. Подвергшиеся реформированию черты института, осмысленные как его недостатки, на деле представляли собой его существенные характеристики, и теперь он попросту деградирует. Отсутствие же собственного дискурса не позволяет ему даже сформулировать свои интересы. Деградация высшего образования начинает ощущаться даже на уровне профильного министерства. И поскольку сам смысл института так и не был обозначен, высшее образование постепенно превращается в некий не вполне понятный элемент престижного потребления типа дорогих часов или «крутого» автомобиля. В этих условиях естественно

стремление сделать его максимально дешевым, сократить число вузов, убрав «неэффективные», причем включение в данную категорию может производиться по любому набору критериев.

Отсюда же непредставимое еще 7—8 лет назад увлечение рейтингами. Ведь место в верхней части соответствующих рейтингов оказывается чуть ли не единственным показателем, на основании которого можно судить об успешности действий Министерства образования и науки. Россия вошла в «десятые» годы, в очередной раз уничтожив едва зародившиеся смыслы образования, в том числе высшего. Конечно, не совсем — но очень основательно. Вот здесь-то и всплыли рейтинги. Бессмысленное, по Аристотелю, должно быть хотя бы прекрасным. На худой конец, рейтинговым. Функционально осмысленное высшее образование оценить просто. А по каким параметрам оценивать бессмысленную деятельность?

\* \* \*

Уникальна ли ситуация в сфере высшего образования? Думаем, что нет. Ведь «молчалим» было не только оно, но вся реальность 1990-х годов. «Молчали» регионы и профессиональные сообщества, «молчал» бизнес и здравоохранение. Сегодня молчание мстит за себя. Гибнущая «разная Россия» не в силах даже сказать об этом. Разные России обладали и до сих пор обладают одним общим языком — идущим из центра. Разная реальность втискивается в этот дискурс, воспринимается исключительно через него. Иные формы публичной презентации просто отсутствуют. Неформальная реальность, не только экономическая или политическая, но и любая другая, продолжает «корчиться безъязыкая». Потому при опросах люди воспроизводят ритуальные речевые формулы. А интерпретаторы вычитывают из них привычные смыслы.

Разная реальность, которая и в начале, и в конце 1990-х годов была близка к тому, чтобы обрести голос, оказалась окончательно вытеснена из публичной сферы. Однако, лишившись голоса, она не исчезла. «Сопротивление материала», в самых разных формах проявлявшееся на протяжении всех «нулевых» годов, стало прорываться на поверхность, как только сияющая нефтегазовая пленка, покрывшая страну и ставшая символом ее единства, начала истончаться. Но существующие варианты описания разных реальностей по-прежнему либо сугубо внешние, либо герметичные, не предназначенные для чужих глаз. Задача дать им язык пока просто не ставилась. Более того, такая задача зачастую воспринимается как чудовищная крамола, как посягательство на святое — на единство. Пламенных защитников такого единства, когда большая часть населения лишена голоса — не права голосовать, но возможности сказать о себе, — сегодня более чем достаточно. Между тем, по нашему убеждению, это прямой путь в распад, к повторению судьбы СССР. Гораздо более продуктивным, конечно, не гарантирующим успех, но содержащим в себе его возможность, представляется иной путь. Путь, при

котором разноречие, разномыслие не просто признаются и постулируются, но становятся основой для выработки нового общего языка, нового единства. Не единства кнута и страха, но единства взаимного интереса, согласованных принципов бытия.

Высшее образование не было системой, как ее понимает чиновничество. Оно было разным — в зависимости от того, какую функцию и по отношению к какому сообществу выполнял вуз. Собственно, та часть образования, которая еще осталась сегодня живой, тоже разная. Но разность эта до сих пор не озвучена и не проговорена. Мифология образования во многом исключает саму возможность рефлексии.

Что дальше? Можно просто констатировать факт лишения смысла. А можно, прорвавшись сквозь мифологию, попытаться понять, какие же смыслы все-таки сохранились у образования и какими они могут быть. И вот тогда, когда необходимые данному обществу смыслы получают свое воплощение, когда образ будущего и инструменты его достижения будут сконструированы, можно... создать собственный рейтинг. Уж в нем-то мы точно будем первыми.

## Библиография

**Акерлоф** Дж. 1994. Рынок «лимонов»: неопределенность качества и рыночный механизм // *Thesis*. Вып. 5 [Akerlof G. 1994. Rynok «limonov»: neopredelennost' kachestva i rynochnyj mekhanizm // *Thesis*. Вып. 5] ([http://igiti.hse.ru/data/413/313/1234/5\\_1\\_4Akerl.pdf](http://igiti.hse.ru/data/413/313/1234/5_1_4Akerl.pdf)).

**Блякхер** Л.Е. (ред.) 1999. *Изменение поведения экономически активного населения в условиях кризиса: На примере мелких предпринимателей и самозанятых*. — М. [Blyakher L.E. (red.) 1999. *Izmenenie povedeniya e'konomicheski aktivnogo naseleniya v usloviyakh krizisa: Na primere melkikh predprinimatelej i samozanyatykh*. — М.]

**Блякхер** Л.Е. 2003. Властные игры в кризисном социуме: преобразование российской институциональной структуры // *Полис*. № 1 [Blyakher L.E. 2003. *Vlastnye igry v krizisnom sociume: preobrazovanie rossijskoj institucional'noj struktury* // *Polis*. № 1].

**Блякхер** Л.Е. 2004. Политическая мифы Дальнего Востока России // *Полис*. № 5 [Blyakher L.E. 2004. *Politicheskaya mify Dal'nego Vostoka Rossii* // *Polis*. № 5].

**Блякхер** Л.Е. 2010. Государство и несистемные сети «желтороссии», или Заполнение «пустого пространства» // *Полития*. № 1 [Blyakher L.E. 2010. *Gosudarstvo i nesistemnye seti «zheltorossii», ili Zapolnenie «pustogo prostranstva»* // *Politiya*. № 1].

**Блякхер** Л.Е. 2012а. *Между империей и государством, или Почему «подавляющее большинство» лучше, чем народ* [Blyakher L.E. 2012а. *Mezhdu imperiej i gosudarstvom, ili Pochemu «podavlyayushhee bol'shinstvo» luchshe, chem narod*] (<http://gefter.ru/archive/9504>).

**Блякхер** Л.Е. 2012б. Региональные бароны // *Отечественные записки*. № 3 [Blyakher L.E. 2012б. *Regional'nye barony* // *Otechestvennye zapiski*. № 3] (<http://www.strana-oz.ru/2012/3/regionalnye-barony>).

**Бляхер Л.Е.** 2013. Можно ли согласовать спонтанный порядок и полицейское государство? (Государство vs. локальное сообщество в малых городах Дальнего Востока России) // *Полития*. № 2 [Blyakher L.E. 2013. Mozhno li soglasovat' spontannyy poruyadok i policejskoe gosudarstvo? (Gosudarstvo vs. lokal'noe soobshhestvo v malykh gorodakh Dal'nego Vostoka Rossii) // *Politiya*. № 2].

**Бляхер М.Л.** 2013. Гиперрегулирование в системе высшего образования // *Отечественные записки*. № 4 [Blyakher M.L. 2013. Giperegulirovanie v sisteme vysshego obrazovaniya // *Otechestvennye zapiski*. № 4] (<http://www.strana-oz.ru/2013/4/giperregulirovanie-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>).

**Волков С.В.** 1996. О судьбе образованного сословия в России и перспективах его восстановления // Студеникин А.И. (ред.) *Интеллигенция в условиях общественной нестабильности*. — М. [Volkov S.V. 1996. O sud'be obrazovannogo sosloviya v Rossii i perspektivakh ego vosstanovleniya // Studenikin A.I. (red.) *Intelligenciya v usloviyakh obshhestvennoj nestabil'nosti*. — М.].

**Высшее образование** в России: некоторые цифры. 2002 // *Отечественные записки*. № 2 [Vysshee obrazovanie v Rossii: nekotorye cifry. 2002 // *Otechestvennye zapiski*. № 2].

**Гельбрас В.Г.** 2001. *Китайская реальность России*. — М. [Gel'bras V.G. 2001. Kitajskaya real'nost' Rossii. — М.].

**Закон РФ № 3266-1 от 10.07.1992 «Об образовании»** [Zakon RF № 3266-1 ot 10.07.1992 «Ob obrazovanii»] (<http://www.consultant.ru/popular/edu/>).

**Константинов Н.А.** и др. 1982. *История педагогики*. — М. [Konstantinov N.A. i dr. 1982. Istoriya pedagogiki. — М.].

**Кордонский С.Г.** 2006. *Рынки власти: Административные рынки СССР и России*. — М. [Kordonskij S.G. 2006. Rynki vlasti: Administrativnye rynki SSSR i Rossii. — М.].

**Латова Н.В., Латов Ю.В.** 2007. Обман в учебном процессе // *Общественные науки и современность*. № 1 [Latova N.V., Latov Yu.V. 2007. Obman v uchebnom processe // *Obshhestvennye nauki i sovremennost'*. № 1].

**Лебедева М.М.** (ред.) 2000. *Болонский процесс: Проблемы и перспективы*. — М. [Lebedeva M.M. (red.) 2000. Bolonskij process: Problemy i perspektivy. — М.].

**Леденева А.В.** 1997. Личные связи и неформальные сообщества: трансформация блата в постсоветском обществе // *Мир России*. Т. 6. № 4 [Ledeneva A.V. 1997. Lichnye svyazi i neformal'nye soobshhestva: transformaciya blata v postsovetskom obshhestve // *Mir Rossii*. Т. 6. № 4].

**Леонтьева Э.О.** 2006. Диплом «под ключ», или Неформальная практика опекунства в современных российских вузах // *Журнал социологии и социальной антропологии*. Т. IX. № 4 [Leont'eva E'.O. 2006. Diplom «pod klyuch», ili Neformal'naya praktika opekunstva v sovremennykh rossijskikh vuzakh // *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. Т. IX. № 4].



**Милов** Л.В. (ред.) 2006. *История России XX — начала XXI века.* — М. [Milov L.V. (red.) 2006. *Istoriya Rossii XX — nachala XXI veka.* — M.].

**Мотрич** Е. 2001. Демографический потенциал и присутствие китайцев на российском Дальнем Востоке // *Проблемы Дальнего Востока.* № 6 [Motrich E. 2001. Demograficheskiy potencial i prisutstvie kitajcev na rossijskom Dal'nem Vostoke // *Problemy Dal'nego Vostoka.* № 6].

**Панеях** Э. 2012. Горюче-смазочное средство // *Отечественные записки.* № 2 [Paneyakh E'. 2012. Goryuche-smazochnoe sredstvo // *Otechestvennye zapiski.* № 2] (<http://www.strana-oz.ru/2012/2/goryuche-smazochnoe-sredstvo>).

**Панеях** Э. 2013. Зарегулированное государство // *Pro et Contra.* Т. 17. № 1—2 [Paneyakh E'. 2013. Zaregulirovannoe gosudarstvo // *Pro et Contra.* Т. 17. № 1—2] ([http://carnegieendowment.org/files/ProEtContra\\_58\\_79-92.pdf](http://carnegieendowment.org/files/ProEtContra_58_79-92.pdf)).

**Плешакова** С. 2007. *Ректорские разборы* [Pleshakova S. 2007. *Rektorskie razborki*] (<http://www.mk.ru/incident/crime/article/2013/02/07/809397-rektorskie-razborki.html>).

**Приказ Министерства образования и науки РФ № 2253 от 2.09.2011 г.** [Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF № 2253 ot 2.09.2011 g.] (<http://www.rg.ru/2011/10/19/obstandart-dok.html>).

**Рогозин** Д. 2012. Образовательные услуги и индикаторы их качества // *Отечественные записки.* № 4 [Rogozin D. 2012. Obrazovatel'nye uslugi i indikatory ikh kachestva // *Otechestvennye zapiski.* № 4] (<http://www.strana-oz.ru/2012/4/obrazovatelnye-uslugi-i-indikatory-ih-kachestva>).

**Скотт** Д. 2005. *Благими намерениями государства: Почему и как проваливались проекты улучшения условий человеческой жизни.* — М. [Scott D. 2005. *Blagimi namereniyami gosudarstva: Pochemu i kak provalivalis' proekty uluchsheniya uslovij chelovecheskoj zhizni.* — M.].

**Соколов** М.М. *Политические режимы в высшем образовании* [Sokolov M.M. *Politicheskie rezhimy v vysshem obrazovanii*] (<http://postnauka.ru/longreads/12745>).

**Титаев** К. 2012. Академический сговор // *Отечественные записки.* № 2 [Titaev K. 2012. Akademicheskij sgovor // *Otechestvennye zapiski.* № 2] (<http://www.strana-oz.ru/2012/2/akademicheskij-sgovor>).

**Регрoux** F. 1958. *La coexistence pacifique.* — P.