

**Юридическое образование в России и за рубежом:
между университетом, профессией, государством
и рынком**

Тимур Бочаров, Арина Дмитриева

**Юридическое образование
в России и за рубежом:
между университетом,
профессией, государством
и рынком**



НОРМА
Москва, 2021

УДК 34:378(470+571+100)

ББК 67:74.58(2/3)

Б86

Электронно-
Библиотечная
Система
znanium.com

Об авторах

Тимур Юрьевич Бочаров — магистр социологии (ЕУ СПб), магистр права (Университет Манчестера), научный сотрудник Института проблем правоприменения при Европейском университете в Санкт-Петербурге. Является соавтором книги «Быть адвокатом в России: социологическое исследование профессии», а также ряда академических статей в области права и социологии. Область исследовательских интересов: сравнительное правоведение, социология права, деликтное право, банкротство, юридическая профессия.

Арина Викторовна Дмитриева — магистр социологии (Университет Манчестера), магистр права и экономики (Болонский университет), научный сотрудник Института проблем правоприменения при Европейском университете в Санкт-Петербурге. Является автором статей в области социологии профессии, судебной реформы, а также соавтором книги «Российские судьи: социологическое исследование профессии». Область исследовательских интересов: право и экономика, эмпирические исследования права, судебная реформа.

Бочаров Т.

Б86 Юридическое образование в России и за рубежом: между университетом, профессией, государством и рынком : монография / Тимур Бочаров, Арина Дмитриева. — Москва : Норма, 2021. — 232 с. — DOI 10.12737/1816213.

ISBN 978-5-00156-192-7 (Норма)

ISBN 978-5-16-109691-8 (ИНФРА-М, online)

Предлагается комплексный анализ процессов, происходящих в системе юридического образования в России, отражены его достижения и проблемные точки. Рассматриваются роль высшего образования в формировании юридической профессии, масштабы генерирования в учебных заведениях общих ценностей и установок различных групп юристов — судей, адвокатов, сотрудников правоохранительных органов. В этом смысле монография продолжает серию книг, подготовленных Институт проблем правоприменения по социологии юридической профессии, посвященных судьям, адвокатам и следователям. Отличительными особенностями книги являются взгляд на российское юридическое образование с точки зрения социологии профессии и в сравнении с другими странами, а также разнообразие использованных в исследовании методов (анализ статистики, анкетный опрос, экспертные интервью и фокус-группы).

Для преподавателей юридических факультетов и практикующих юристов, а также социологов профессии и социологов образования.

УДК 34:378(470+571+100)

ББК 67:74.58(2/3)

© Бочаров Т. Ю., Дмитриева А. В., 2021

Предисловие

В последние годы дискуссия вокруг подготовки юристов в России приобрела особо острый характер. Вряд ли найдется сейчас другая область высшего образования, которая привлекала бы столько же внимания. Интерес к этой теме проявляют не только представители профессионального или академического сообщества, кого она затрагивает непосредственно, но также государство и гражданское общество. Связано это, в первую очередь, с планируемыми мерами по реформированию юридической профессии в нашей стране.

С подачи Министерства юстиции РФ и адвокатуры предлагается объединить всех частнопрактикующих юристов в единую профессию. Доступ в профессию будут обеспечивать прохождение обязательных экзаменов, соблюдение требований к стажу работы и принятых заблаговременно правил профессиональной этики. Согласно этой логике один лишь диплом юриста, выданный университетом, не сможет гарантировать качество оказываемой юридической помощи.

В противовес этому выдвигается альтернативное мнение о том, что диплом юриста — достаточный критерий для доступа к юридической практике. Его получение означает прохождение курса обучения в соответствии с государственными стандартами и сдачу последующего квалификационного экзамена. Движение в сторону этой позиции можно наблюдать на примере последних изменений в процессуальных кодексах. Теперь для представления интересов в административном, арбитражном или гражданском (кроме первой инстанции) деле необходим диплом или ученая степень по юридической специальности. С этой точки зрения диплом юриста означает входной билет в юридическую профессию.

Такой подход сильно отличается от опыта зарубежных стран, где после базового юридического образования обычно есть обязательная «надстройка» в виде курса практической подготовки. Эта подготовка обеспечивается профессиональными ассоциациями юристов. Кроме того, профессиональные ассоциации оказывают сильное влияние и на университетские программы обучения юристов. Государственное вмешательство относительно невелико. В российской системе образова-

ния предполагается, что именно университет, следуя унифицированной государственной программе, готовит «универсального» юриста с максимально широким функционалом. Однако если мы посмотрим на ситуацию на выходе, то вряд ли обнаружим хоть какое-то единство российских юристов. Юридическая профессия сильно фрагментирована, а представители разных сегментов разделяют нередко прямо противоположные ценности.

Институт проблем правоприменения при Европейском университете в Санкт-Петербурге (ИПП ЕУ СПб) за последнее время выпустил серию книг о различных сегментах юридической профессии в России: следователях (Титаев, Шклярчук, 2016), судьях (Волков и др., 2015), адвокатах (Бочаров, Моисеева, 2017). В них хорошо показано расхождение практик и ценностей этих профессиональных групп. Эта разобщенность встречается даже внутри одного сегмента профессии. Скажем, жизненный мир судьи арбитражного суда, рассматривающего крупные инвестиционные споры, далек от жизненного мира судьи районного суда. Заботы юриста ведущей иностранной юридической фирмы далеки от забот адвоката, зарабатывающего на уголовных делах по назначению государства. В то же время с большой долей вероятности все они могли сидеть за одной партой в аудитории, слушать одни и те же лекции, читать одни и те же учебники.

В этой книге, отвечая на вопрос, почему образование не становится платформой для создания единой профессии с разделяемыми базовыми ценностями, мы предприняли попытку подытожить проект ИПП ЕУ СПб по юридической профессии, сделав шаг назад и посмотрев через социологическую оптику на то, как и где сегодня «производят» юристов в России.

Реформы конца 1980-х — начала 1990-х вызвали потребность в новых юристах, способных работать в изменившихся экономических и политических условиях. Необходимо было обеспечивать юридическое сопровождение появляющихся институтов рыночной экономики. Это повлекло неизбежную трансформацию юридического образования. На протяжении последних 20 лет в юридическом образовании произошло множество изменений. Некоторые были к лучшему: профессия юриста стала престижной, вырос спрос на юридическое образование¹. Но эти же факторы негативно повлияли на качество юридического образования,

¹ Так, в 2006, 2009 и 2012 гг. ВЦИОМ задавал своим респондентам вопрос «Какие профессии Вы считаете в настоящее время наиболее престижными?». Первое место всегда занимали профессии «юрист», «адвокат», «прокурор», и только в 2018 г. юристы уступили место врачам и учителям (Абрамов, 2020).

поскольку образовательный рынок и университеты не поспевали за выросшим спросом. Как следствие, производство юристов в России велико, но после окончания университета начинают работать юристами, адвокатами, прокурорами или помощниками судей около половины из них.

С одной стороны, юристы, политики и даже обыватели постоянно говорят о снижении качества юридического образования. Например, Председатель Конституционного Суда РФ Зорькин в «Тезисах о правовой реформе в России» признает серьезное отставание российского юридического образования от мировых стандартов, особенно в области гражданского и предпринимательского права, где учат «праву вчерашнего дня» (Зорькин, 2009). В сходных выражениях отзывается в целом о качестве профессионального образования в России и судья Конституционного Суда РФ Арановский в своем особом мнении по недавнему делу¹.

С другой стороны, регулярные победы российских студентов в международных юридических конкурсах свидетельствуют о том, что они получают навыки, позволяющие им соревноваться со студентами из других стран². Выпускники российских вузов делают успешную карьеру в международных юридических фирмах. Однако есть подозрение, что такие успехи — это успехи в основном выпускников ведущих столичных вузов. Поэтому настоящая книга среди прочего рассматривает различия между такими «продвинутыми» юридическими вузами, ориентирующимися на лучшие западные практики, и обычными региональными вузами.

Профессор Батлер, имеющий опыт преподавания на юридических факультетах в США, Великобритании и России, отмечает, что в каждой системе обучения юристов есть как достоинства, так и недостатки. К достоинствам российской системы он относит ее академичность и наличие теоретических предметов. В то же время он отмечает, что необходимо развивать и практические навыки в игровых ситуациях, чего недостает российскому юридическому образованию (Батлер, 2019).

Похоже, существует консенсус по поводу того, что современное высшее юридическое образование в России не соответствует потребностям юридической профессии (Kurkchian, 2018; Maleshin, 2017;

¹ См. особое мнение судьи К. В. Арановского к постановлению Конституционного Суда РФ от 8 октября 2019 г. № 31-П.

² Например, в 2012 г. студенты МГУ выиграли престижный конкурс по международному праву им. Филипа Джессопа, в 2018 г. студенты ВШЭ победили в конкурсе по международному арбитражу им. Виллема Виса, в том же году студенты МГУ стали первыми в конкурсе по инвестиционному праву FDI Moot (Кондратьева, 2018).

Solomon, Foglesong, 2000; Шепелева, Новикова, 2013). Однако между критиками нет согласия в том, что именно должны знать студенты. Такая ситуация ставит перед системой образования множество неудобных вопросов. Чему и как учить студентов, фокусироваться ли на правовой доктрине или прививать студентам практические навыки, помогающие им максимально быстро добиться успеха на рынке труда? Как долго учить студентов: четыре года и выпускать на рынок труда бакалавров, пять, как это было ранее при специалитете, или расширять магистерское образование и учить шесть лет? Должен ли преподаватель вуза заниматься интенсивной научной работой и создавать новое знание, или достаточно, чтобы он был компетентным, преданным делу и транслировал студентам уже накопленное знание? И на этом вопросы не заканчиваются.

Понятно, что ответить на все эти вопросы мы не в силах, да это и не являлось целью настоящего исследования. Скорее, в этой книге мы стремились дать комплексный анализ юридического образования в России, отразить его достижения и проблемы с точки зрения их влияния на состояние юридической профессии, а также предложить свое объяснение причин этих проблем. Тем не менее мы не останавливаемся только на диагностике и анализе. В заключении содержится наше видение того, как можно повысить уровень подготовки юристов в России.

Однако значимость этой книги, как хочется думать, не ограничивается высвечиванием внутренних проблем юридической профессии и образования. Качество обучения юристов касается всего общества в целом, если оно заинтересовано в экономическом росте, безопасности и улучшении условий жизни. Высокий уровень юридического образования рассматривается как один из важнейших элементов правового развития страны (Tamanaha, 2011). В институциональной теории хорошо показано, что какой-либо экономический рост невозможен без развития институтов, в первую очередь правовых: благоприятной законодательной среды, качественной работы судов, полиции, адвокатов (Аузан, 2011). Следует помнить, что за работой этих институтов, их изменениями или стагнацией всегда стоят конкретные люди. За их социализацию и уровень подготовки отвечает как раз юридическое образование. В такой перспективе юридическое образование — это дело всего общества, имеющее, если угодно, политическое значение.

Несмотря на вышесказанное, в России эмпирические исследования юридического образования все еще крайне редки. В большинстве сво-

ем работы сконцентрированы на конкретных проблемах и техниках юридического образования (педагогика) и выполнены преимущественно юристами. В зарубежной литературе социологический взгляд на юридическое образование представлен в большей степени. В работе над книгой мы старались активно использовать эти наработки. С точки зрения используемых методов анализа можно выделить несколько подходов, на которые мы опирались.

Во-первых, автобиографическая литература. Это широкий по жанру и содержанию набор текстов, где авторы пытаются рефлексировать свой опыт преподавания юридических дисциплин, участия в развитии юридических факультетов. Например, Таманаха, будучи деканом юридической школы, представляет свое видение причин кризиса юридического образования в США, анализирует процессы регулирования и саморегулирования юридического образования в США. Также он предлагает вариант реформы американского юридического образования (Tamanaha, 2012).

Ряд исследователей используют этнографические подходы для описания функционирования юридических факультетов. Например, в исследовании Коуни изучается «живой опыт» ученых-юристов, преподающих и исследующих право в английских университетах (Cownie, 2004). Изучая повседневную профессиональную жизнь, она стремится раскрыть культуру права, существующую на юридических факультетах. Ее также интересует формирование профессиональной идентичности преподавателей и развитие их карьеры с учетом различных социальных факторов. Мерц проводит исследование на стыке права и лингвистики (Mertz, 2007). Она анализирует то, как своеобразная языковая динамика юридических факультетов способствует интернализации юридического мировоззрения студентами юридических школ. Она обнаруживает, что независимо от географического положения и состава студентов их объединяют общие подходы к использованию языка в юридическом образовании.

Следуя этому направлению, мы пытаемся обрисовать жизненный мир преподавателей российских юридических факультетов. Кроме того, немалое внимание в книге уделяется роли языка в юридическом образовании.

Далее, на макроуровне широко распространены компаративные исследования юридического образования разной степени глубины и охвата. Например, во многих исследованиях переосмыслиется опыт юридического образования в странах общего и континентального права (Grimes, 2018). Интерес также представляют работы по рефор-

ме высшего юридического образования в постсоциалистических странах (Roosaare, 2007).

Сравнительная перспектива помогает взглянуть на проблемы отечественного юридического образования под новым углом. Поэтому в данном исследовании мы активно задействовали свой личный опыт обучения на юридических факультетах на разных уровнях (специалитет, магистратура и аспирантура) и в разных странах (Россия, Италия, Финляндия и Великобритания). Также мы опирались на некоторый опыт преподавания юридических дисциплин за рубежом. Ряд работ сфокусирован на вопросах интернационализации юридического образования и связанной с ней стандартизации (Jamin, Caenegem, 2016). В отличие от естественных и даже социальных наук юриспруденция всегда воспринималась как национально-специфичная область, но с ростом международной торговли, информационных технологий и других глобализационных процессов право становится все более унифицированным. Уже не редки случаи, когда для разрешения споров стороны обращаются в международные суды, и потому растет спрос на юристов, владеющих основными аналитическими инструментами, а не точной буквой закона. Поэтому в книге отдельная глава посвящена не только различиям между системами юридического образования в разных странах, но и постепенному стиранию этих различий в связи с глобализацией.

Среди выделенных выше направлений исследований в России чаще встречаются исследования студентов юридических факультетов, направленные на изучение их повседневной активности, вовлеченности в образовательный процесс (Мельниченко, 2007), а также состояния развития у студентов правовой культуры или правового сознания (Шипилова, 2015). Как правило, они проводятся силами преподавателей юридических дисциплин и публикуются в юридических журналах. Первые социологические исследования были проведены в 1980-е гг. и были сфокусированы на исследовании студенчества как источника советской интеллигенции (Филиппов, 1985; Федотов, 1984). Можно отметить исследования Натхова и Полищука, которые ищут связь между распределением талантов в экономике, качеством институтов и экономическим ростом (Natkhov, Polishchuk, 2019; Натхов, Полищук, 2012).

Важнейшей работой является исследование «Юридическое образование в России: поиск новых стандартов качества», проведенное Институтом «Право общественных интересов» (Шепелева, Новикова, 2013). Это исследование содержит богатый эмпирический материал,

на основании которого формулируются и анализируются проблемы российского юридического образования.

Отличительной особенностью нашего исследования является активное применение социологической теории и наличие policy-предложений помимо фиксации проблем. Кроме того, следует отметить широкое разнообразие социологических методов сбора и анализа данных, которые мы использовали.

Так, на первом этапе исследования мы проанализировали статистику юридического образования, доступную на портале «Российское образование» (Edu.ru/abitur). Этот портал был создан в 2002 г. в рамках реализации проекта по унификации информации об образовании. На портале размещены сведения обо всех образовательных учреждениях России.

Мы собрали данные обо всех организациях, предоставляющих высшее юридическое образование, по состоянию на 2012 и 2015 гг. (Моисеева, 2015, 2018). Проведенное исследование высшего образования в России (там же) стало основой для составления выборки вузов, в которой мы стремились выдержать репрезентативность по типу собственности — государственный/негосударственный и по типу вуза — классический/ведомственный/юридический/гуманитарный/технический. Но с самого начала этапа сбора данных мы столкнулись с неожиданными препятствиями со стороны руководства вузов, куда были отправлены запросы о помощи в проведении исследования. Многие вузы ответили отказом на нашу просьбу об участии преподавателей в опросе и в экспертных интервью. Труднее всего оказалось получить информацию от негосударственных вузов и филиалов столичных вузов. Таким образом, мы должны признать, что наш опрос не в полной мере репрезентативен для всего преподавательского сообщества. Наша финальная выборка содержит результаты опроса преподавателей 32 вузов. В опросе приняли участие преподаватели всех типов вузов. Более половины опрошенных преподавателей работают в классических университетах. Остальные типы вузов представлены примерно равным количеством преподавателей. Большинство опрошенных преподавателей работают в вузах в столицах регионов (68,9%), четверть работают в Москве или Санкт-Петербурге (26,5%), остальные — в других городах. В целом по России более половины вузов (55%) являются филиалами, в нашей выборке число преподавателей филиалов вузов составляет лишь 20%. За исключением одного, все вузы, где было проведено исследование, являются государственными. Всего нами было получено 465 анкет, но после отбраковки анкет, содержащих большое коли-

чество незаполненных полей, в финальной базе данных остались анкеты 460 преподавателей. В выборке преимущественно представлены преподаватели, которые работают в вузах, имеющих крупные (1000—2500 студентов-юристов) и очень крупные образовательные программы по юриспруденции (более 2500 студентов).

Исходя из этих особенностей выборки, мы можем заключить, что опрошенные преподаватели репрезентируют ту часть юридического образования, которую можно отнести к ядру юридической подготовки молодых специалистов. Они являются сотрудниками вузов, которые по многим формальным характеристикам — тип вуза, форма собственности, наличие аспирантуры — репрезентируют условно «качественное» юридическое образование. Это подтверждает и тот факт, что большинство опрошенных преподавателей (64,7%) работают в вузах, получивших аккредитацию Ассоциации юристов России. Выпускники именно таких вузов пользуются спросом на юридическом рынке труда, и именно они впоследствии приходят работать в суды, прокуратуру, адвокатуру, правоохранительные органы, на государственную службу, а также идут работать юристами в коммерческий сектор.

Важным источником информации для данного исследования стали экспертные интервью и фокус-группы. В социологии глубинные интервью и фокус-группы рассматриваются как наиболее ценный инструмент исследования, поскольку посредством их у респондента появляется возможность описать свой опыт и свои повседневные практики, не будучи загнанным в строгие рамки анкеты. В целом перечень вопросов для фокус-групп и интервью был похож. Тем не менее в интервью мы больше фокусировались на описании повседневной деятельности преподавателей, их рефлексии по поводу нормативной составляющей профессии. В ходе фокус-групп обсуждение больше касалось организационных практик работы, содержания образовательной и научной деятельности. Нами было проведено 5 фокус-групп и 18 интервью с одним или двумя преподавателями в девяти вузах шести российских регионов.

Мы также использовали данные лонгитюдного обследования домохозяйств «Российский мониторинг экономического положения и здоровья НИУ ВШЭ» (далее — РМЭЗ), чтобы оценить динамику и сегодняшнее профессиональное положение специалистов с юридическим дипломом. Благодаря тому, что в ходе мониторинга ежегодно собираются репрезентативные данные о повседневной жизни неизменных членов домохозяйств на протяжении уже 26 лет, они могут быть использованы как для статического, так и для динамического анализа.

В ходе опроса респондентам задается вопрос о текущем месте работы, а также вопрос о специальности по диплому, что дает возможность проследить индивидуальные профессиональные траектории выпускников юридических факультетов, а также получить представление о структурных изменениях высшего образования и профессий в российском обществе.

Книга состоит из шести глав. В первой главе показаны различные модели подготовки юристов и подходы к изучению этого в литературе по социологии юридического образования и юридической профессии. Мы предполагаем, что на юридическое образование могут влиять четыре разные силы: профессия, государство, рынок, университеты. Мы даем определение этим понятиям и обсуждаем, как они могут действовать на юридическое образование.

Во второй главе на примере нескольких стран мы показываем, что в разных национальных системах юридического образования какие-то из четырех названных факторов могут выходить на первый план. Конфигурация этих сил определяет конкретную модель юридического образования.

В третьей главе мы даем краткий исторический обзор развития юридического образования в России. Однако основное внимание в этой главе уделено состоянию юридического образования сегодня. Наш анализ свидетельствует о взрывном росте количества юридических факультетов за почти четверть века — с 50 в 1989 г. (Концепция, 1986) до примерно 950 в 2012 г. (Моисеева, 2015). Это поставило юридическое образование и юридическую профессию в сложную ситуацию. Долгое время значительная доля программ осуществлялась в заочной или вечерней форме. Спрос на юридическое образование стабильно высок среди абитуриентов, но не всегда предлагаемое обучение соответствует надлежащему уровню, что приводит к девальвации юридического диплома.

В четвертой главе мы представим взгляд «изнутри» на процесс обучения юристов. В этой главе проанализировано, как преподаватели права организуют свою дисциплину и как выстраивается коммуникация со студентами. Нас интересует, как социальные факторы влияют на формирование карьеры преподавателя, какие представления и ценности стремятся передать студентам преподаватели. Мы обнаруживаем, что освоение студентами специфического профессионального языка представляет собой главную ценность. Особый фокус будет направлен на роль государственных стандартов: насколько они определяют содержание образовательного процесса, какую степень свободы

оставляют преподавателям. В этой главе мы подмечаем важные различия между разными типами юридических вузов.

В пятой главе обсуждаются связи университета и работодателей. Главный вопрос здесь в том, насколько студенты выходят подготовленными для будущей практической деятельности и насколько потенциальные работодатели вовлечены в процесс обучения. Этап найма на работу также пристально изучается в этой главе, особенно роль репутации и типа юридического вуза в карьерных траекториях выпускников.

Наконец, в шестой главе мы подводим итоги и показываем, почему университет сегодня не представляет собой место «сборки» юридической профессии. Мы утверждаем, что это не является проблемой самой по себе, если модель образования будет отвечать реальному (сегментированному) состоянию юридической профессии. Сейчас, однако, существует разрыв между юридическим образованием и структурой юридической профессии. Декларируется подготовка «универсального» юриста, тогда как в реальности выпускник вынужден встраиваться в ту или иную профессиональную группу со своим набором ценностей и требуемых навыков. В этом контексте мы рассматриваем характерный постсоветский феномен — так называемые ведомственные вузы, где предлагают юридическое образование для будущих сотрудников силовых ведомств. Мы показываем ограничения этой формы подготовки юристов.

В заключительной главе предлагаются policy-рекомендации, которые могли бы способствовать решению части проблем российского юридического образования. Мы рассматриваем здесь перспективы внедрения в России отдельного профессионального образования для основных групп юридической профессии. Базовое университетское образование должно, с нашей точки зрения, дополняться полноценным курсом профессионального постдипломного обучения будущих адвокатов, судей и прокуроров.

* * *

Это исследование не состоялось бы без помощи многих людей. Прежде всего, авторы выражают признательность всем тем, кто помог организовать опросы и интервью в университетах, и всем нашим респондентам. Мы также благодарны всему коллективу ИПП ЕУ СПб за участие в обсуждении этой книги на разных этапах ее написания. Мы особенно признательны Екатерине Ходжаевой, чья вера в необходимость данного исследования не дала ему зачихнуть в самом начале

и придавала сил преодолевать трудности, которые возникали по ходу реализации этого проекта. Катерина Губа оказала значительное содействие в работе над этой книгой, мы использовали многие ее идеи и наработки. Хочется также сказать спасибо Сергею Чувакину за неоценимую помощь в выполнении всех технических заданий.

Грант Российского научного фонда сделал возможным осуществление силами Института большого проекта по исследованию юридической профессии в России, одним из итогов которого стала эта книга¹.

Ответственность за все ошибки и неточности лежит исключительно на авторах.

¹ Проект «Социологическое исследование юридической профессии в России» ИПП ЕУ СПб был реализован при поддержке Российского научного фонда, грант № 14-18-02219.

Глава 1. Как изучать юридическое образование социологически

Это исследование начиналось в ходе реализации долгосрочного проекта ИПП ЕУ СПб по изучению юридической профессии в России. Исходной посылкой проекта было то, что специализированное образование является фундаментом юридической профессии. Поэтому ее (профессию) невозможно понять без знания того, как устроено юридическое образование.

На юридическое образование действуют сразу несколько сил. Во-первых, нельзя игнорировать общие тенденции в развитии высшего образования: рост числа студентов, дифференциацию вузов, изменение логики академической работы, т. е. всего того, что находится в фокусе социологии образования. Во-вторых, образование, безусловно, является частью профессиональной подготовки. Это возвращает нас к исходному вопросу о связи профессии и образования, поэтому мы должны включить наше исследование в теоретическую канву социологии профессии. Образование, кроме того, рассматривается как основной стимул национального развития и потому попадает в сферу интересов государства и его регулирования. Наконец, в каждом конкретном случае образование может быть получено в организациях специфического типа — университетах. Последние, конечно, находятся и под влиянием требований тех профессий, которым в них обучают, и под воздействием государственного регулирования, но одновременно выступают и как самостоятельные акторы со своей системой стимулов и ограничений. Таким образом, можно выделить четыре значимых фактора: профессию, университет, рынок и государство.

Отчасти эта схема отсылает к предложенной Кларком «модели треугольника». Эта модель для изучения системы высшего образования требует исследования роли государства, рынка и профессии (Clark, 1986). К этому списку мы должны добавить и внутреннюю организационную логику самого университета. Необходимо также учитывать, что эти разные логики могут выступать на передний план на разных временных этапах и конкурировать между собой, даже если мы рассматриваем один и тот же институт. Это хорошо объяснил, напри-

мер, Скотт в работе об американском здравоохранении (Скотт, 2007). Проведя эмпирическое исследование пяти видов медицинских учреждений в Сан-Франциско, он показал, как здравоохранение последовательно проходило через три стадии: от профессиональной логики к государственному вмешательству, затем к господству рыночных механизмов и, наконец, к менеджерскому контролю.

В сходной манере канва нашего исследования юридического образования складывается из анализа развития четырех институтов (университет, профессия, государство и рынок) в их взаимосвязи. Однако предварительно необходимо рассмотреть основные тенденции развития высшего образования в целом и юридического образования в частности.

Социология высшего образования

По всем миру наблюдается интенсивный рост высшего образования. Но почти во всех экономиках наблюдается если не противостояние, то напряжение между «старыми» университетами, как будто предоставляющими лучшее, элитное образование, и «новыми» университетами. Последние стремительно растут на протяжении последних 30—50 лет в ответ на изменение рынков труда. Поэтому исследования образования представляют интерес как для исследований стратификации в обществе, так и для выработки политики по расширению доступа к высшему образованию.

Троу (1974) говорит о трех типах национальных систем высшего образования в зависимости от количества людей, его получающих. Есть страны, где высшее образование является элитным — его получают до 15% населения страны; страны, где оно является массовым — его получают от 15 до 50% населения; универсальным — когда высшее образование имеют более половины населения страны. Россия, где высшее образование, согласно переписи 2010 г., имеют 27% населения, входит во вторую группу стран.

Многим кажется, что высшее образование в России уже является универсальным, но это не так. За последние годы доступ к высшему образованию действительно расширился и в когорте 25—34 года доля лиц с высшим образованием составляет 34%. В вузы действительно поступают до 70% выпускников средних школ, но далеко не все молодые люди после окончания базовой школы выбирают «академический трек». В расчете на всю когорту молодых людей доля тех, кто поступает в вузы, составляет 47%. Рост вовлеченности в высшее образование

не являлся специфическим трендом в России в 1990-е. В Советском Союзе он начался еще в 1970-е, с когорты людей 1950-х годов рождения. Но сейчас на 10 лет отстает от общеевропейского тренда. Доля людей с высшим образованием в России все еще ниже, чем, например, в Великобритании, Германии, где этот стремительный рост начался еще в 1960-е и где можно услышать много критики в адрес этой ступени образования (Бессуднов, Куракин, Малик, 2017).

По мнению исследователей, проводивших кросс-страновой анализ изменения систем высшего образования, его стремительный рост во второй половине XX в. связан с глобальным изменением модели общества. Новая модель предполагает опору на модернистскую повестку, где во главе угла стоят демократизация, приоритет научного знания и рационального планирования (Schofer, Meyer, 2005; Yu, Delaney, 2016).

Два важных исследования роста высшего образования в Америке и мире показывают, как оно преобразовывалось в соответствии с ожиданиями общества и трансформировалось от элитного к массовому. Смелзер и Алмонд исследовали, как менялось высшее образование в Калифорнии на фоне пятикратного роста числа студентов в 1950—1970-х гг. (Smelser, Almond, 1974). В начале 1980-х Кларк провел межнациональные сравнения систем высшего образования (Кларк, 2011). Эти исследования, в частности, показывают, что стратификация в системе высшего образования не исчезает с расширением доступа к нему. Высшее образование может быть получено в разных типах учреждений: как в элитных, так и в общедоступных. Элитные вузы отличается высокая концентрация талантов и ресурсов для обеспечения высокого уровня преподавания и исследований. Также для них характерна избирательность в отношении студентов. Массовые же выступают каналом вертикальной мобильности для широких слоев населения. Таким образом, исследования неравенства в сфере высшего образования включаются в более широкую повестку стратификационных исследований. Основной фокус таких исследований сделан на описании и объяснении вклада образования в существование различий в статусе, власти и профессиональных достижениях.

В части неравномерного доступа разных слоев к качественному образованию российская ситуация не сильно отличается от зарубежной. Как показывают Константиновский (2012) и Гербер и Хут (1995), еще в советское время существовало значительное социальное неравенство в доступе к образованию. Хотя введение Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по выпуску из школы немного помогло выровнять доступ к качественному высшему образованию, вероятность учиться в

хороших вузах определяется не только хорошими баллами по ЕГЭ, но и семейными ресурсами — социально-экономическим положением семьи, ее культурным капиталом и уровнем образования родителей (Прахов, 2015).

На фоне общего тренда роста высшего образования в начале 1990-х гг. в сфере юридического образования он был особенно стремительным. В 1987 г. на территории РСФСР функционировали 24 юридических факультета и 3 специализированных юридических вуза, не считая ведомственных учебных заведений системы МВД (Ганин, 2012). Двадцать пять лет спустя, в 2012 г., юридическая подготовка осуществлялась в 947 вузах и их филиалах¹. Такой рост не мог не отразиться на качестве образовательных программ. Количество студентов, кому было доступно качественное образование в вузах с устоявшимися традициями, выросло, но не так значительно, как количество тех, кто вынужден был довольствоваться менее качественным образованием.

Понимание этих процессов заставляет нас по-новому взглянуть на вузы, вовлеченные в это исследование. Из 32 вузов, принявших участие в исследовании, три могут быть отнесены к элитным: два вуза с давними, еще дореволюционными традициями преподавания юридических дисциплин (МГУ, СПбГУ), а также новый, но стремительно занявший ведущее положение в системе образования НИУ ВШЭ.

Эти вузы характеризуются несколькими признаками: в них самый высокий вступительный балл по ЕГЭ, большие по размеру программы, они находятся в Москве и Санкт-Петербурге. Кроме того, деятельность МГУ и СПбГУ регулируется отдельным федеральным законом², который среди прочего позволяет им преподавать по собственным образовательным стандартам и устанавливает особый режим финансирования этих вузов. В нашей выборке 14,9% преподавателей работают в элитных вузах. Среди других вузов многие имеют давние традиции и занимают ведущее положение в своих регионах, но ни по формальным характеристикам, ни в общественном мнении не занимают такого высокого положения, поэтому их можно отнести к учреждениям массового высшего образования.

Из этого различия следует один из ключевых вопросов нашего исследования: каково влияние статуса вуза на исследуемые процессы?

¹ Количество головных вузов на тот момент равнялось 520. Подробнее см.: Моисеева, 2015.

² Федеральный закон от 10 ноября 2009 г. № 259-ФЗ «О Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете».

Есть ли различия в функционировании юридических факультетов в элитных и массовых вузах, есть ли различие в социальной структуре преподавателей, наконец, есть ли различия в ценностных установках, транслируемых преподавателями элитных и массовых вузов?

Юридическая профессия

Одной из основных задач нашего исследования является поиск определения профессионализма и того, что преподаватели юридических дисциплин вкладывают в это понятие. Социология профессий пока не является дисциплиной, обладающей общим языком описания профессий и профессионализма. Существуют разные социологические традиции, которые могут вкладывать совершенно разный смысл в это понятие. В этом разделе мы попытаемся выработать свое определение профессий и профессионализма, на которое будем опираться далее.

Начать следует с того, что в России границы между профессиями и другими видами занятости являются крайне размытыми. Термин «профессия» используется очень широко и в приложении ко многим типам занятости. В отличие от англо-американской традиции, где профессия определяется через владение специальным знанием, автономией и высоким социальным статусом, в России профессии чаще определяются функционально и связываются с «производственно-технологическим разделением труда» (Осипов, 1998). Отчасти отсутствие в советской и постсоветской социологии традиции исследования профессий связано с тем, что в советском обществе не было среднего класса в западном понимании, а именно он является социально-экономической базой для развития профессий (Романов, Ярская-Смирнова, 2015). Для российских и западных исследователей характерно также кардинально различающееся использование термина «профессия». В России этот термин описывает преимущественно ситуацию разделения труда, тогда как в классических западных исследованиях подчеркивается особое место профессионала в социальной структуре (Abbott, 1988; Freidson, 2001).

В России язык исследования труда, организаций и профессий определялся, главным образом, формальными государственными институтами. Широко был распространен формально-правовой подход к определению профессий через квалификационный справочник. Как указывают Романов и Ярская-Смирнова (2015), в 1980-х гг. 280 отраслевых квалификационных справочников содержали 23,5 тыс. наименований профессий. Изменения содержания труда, требования пенсионного за-

конодательства, новые требования к квалификациям и знаниям привели к унификации этих справочников. К 1986 г. справочник сократили до 5600 наименований, но в него постоянно вносятся поправки.

Таким образом, в советской социологии разделения профессий и занятий не было и исследования велись в рамках социологии труда и организаций (Абрамов, 2013; Романов, Ярская-Смирнова, 2009). В последнее время ситуация поменялась и появились исследования профессии как самостоятельного института. В современных российских исследованиях профессионализма упор сделан на исследовании нормативно-ценностной составляющей жизни специалистов. Но жизнь профессионала по-прежнему неотъемлемо связана с деятельностью государства. Именно государство предпринимает усилия по реформированию общественно важных сфер и ставит задачи по выработке профессиональных стандартов.

К определению профессий можно подходить и с другой стороны: как к определенному типу деятельности или как к институту, обладающему определенными характеристиками. Далеко не каждая сфера деятельности среднего класса, где требуется специализированная подготовка и экспертное знание, может быть названа профессией. Границы между профессиями и другими занятиями, требующими экспертного знания, определяют позиции власти, доверия и свободы действия. Профессионал в этом смысле обладает властью, а его клиенты находятся в позиции зависимости, уязвимости и опасения (Sciulli, 2005: 935). Если сузить определение профессии таким образом, то становится понятно, что деятельность врача и юриста и, например, ландшафтного дизайнера и повара высокой кухни значительно различается.

Начатые в 1930-х гг. в англосаксонской традиции исследования профессий были связаны с попытками сформулировать и перечислить основные черты профессий (Wilensky, 1964), определить их место в социальной структуре и обозначить их функции (Parsons, 1939). Профессионализм рассматривался как нормативно-ценностная система, которая говорит обществу, что для него хорошо и правильно, и определяет способы рассмотрения проблем, которые попадают в сферу интересов профессии (Хьюз, 2012). В этой традиции считается, что статус профессионала достигается посредством специального обучения и профессиональной подготовки, обеспечивающей высокий уровень экспертизы в определенной сфере. Наряду с экспертным знанием лицензирование в некоторых случаях становится вторым условием достижения авторитета и статуса профессионала. Профессионализм здесь рассматривается как ценность, отличающаяся ориентацией на клиента и

формирующая доверие к деятельности профессионала в эпоху разделения труда, а также характеризующаяся коллегиальной поддержкой внутри профессиональной группы. Профессии формируют специфическую систему ценностей и моральных обязательств (этические кодексы), которые ограничивают чрезмерную конкуренцию рынка и бюрократизацию организаций. Таким образом, профессии рассматриваются как самостоятельный институт, функция которого — поддержание социального порядка (Parsons, 1939).

Этот несколько идеалистичный образ профессионала, который ставит интересы клиента на первое место, пошатнули исследования 1970—1980-х гг. В этот период на первый план вышли исследования, где критиковалась концепция профессионализма как нормативно-ценностной системы и утверждалось, что профессионализм — это не более чем идеология (Johnson, 1972), которая только мешает правильному пониманию профессий. Социологи обратили внимание, что инструменты профессионализации — требования к профессиональной подготовке, лицензирование профессий — могут быть использованы для закрытия рынка и установления монопольного контроля над сферой деятельности (Larson, 1977).

В эмпирических исследованиях популярность приобретает концепция «профессионального проекта» (MacDonald, 1996), который реализуется представителями профессии с целью достижения рыночного контроля над сферой занятости и в интересах профессиональной группы ради увеличения доходов, статуса и власти (Abbott, 1988; Larson, 1977). Таким образом, социальную группу профессионалов определяет наличие определенных знаний, но не просто знаний, а владение «продвинутым, сложным, эзотерическим или сокровенным знанием» (Murphy, 1988). Высокий статус достигается путем стандартизации образования, профессиональной подготовки и введения квалификационного экзамена для занятия тем или иным видом деятельности (сертификация бухгалтеров, специалистов в сфере информационных технологий и психологов). Профессионализация, таким образом, решает задачу коллективной социальной мобильности (Parry, Parry, 1976). Государство играет важную роль в этом процессе, поскольку поддерживает правовые границы профессии.

Концепция «профессионального проекта» дала толчок большому количеству эмпирических исследований, включая исследования юридической профессии. Например, в рамках этого подхода Абелем реализованы два детальных исследования юридической профессии в Англии и Уэльсе (Abel, 1988) и в США (Abel, 1989). Этот подход частично

применяют Бочаров и Моисеева для анализа адвокатской профессии в России (Бочаров, Моисеева, 2017). Юридическое образование, лицензирование, профессиональные ассоциации и этический кодекс являются при таком рассмотрении инструментами достижения монопольного контроля над рынком.

Но эти исследования не избежали и критики со стороны юристов, поскольку в них не учитывается суть юридической работы (Liu, 2013).

Чуть позже происходит переосмысление профессионализма и формируется более сбалансированный подход, где во внимание принимаются и позитивный, и негативный вклад профессий в отношении клиентов и профессионалов (Dingwall, Lewis, 1983; Evetts, 2003). В современном обществе профессионалы производят сложные и нужные обществу услуги, и для них важны и защита своей элитарной позиции, и профессионализм как форма контроля, имеющая самостоятельную ценность в демократическом обществе. Исследуя три способа организации работы в современном обществе — рынок, организацию и профессию, Фрейдсон показывает, что профессионализм, который базируется на экспертном знании и контроле над профессиональной сферой, важен и для общества, и для государства и его элиты (Freidson, 2001). Преследование индивидуальных интересов не всегда вступает в противоречие с интересами общественными (Saks, 1995). Профессионализм понимается как то, чем обладают люди, прошедшие специальное обучение и обладающие экспертным знанием в сложной сфере. Любые попытки регулировать эту сферу извне (государством или организациями) минимизированы, а решения принимаются самими профессионалами.

Современные исследователи обращают внимание на тот факт, что значение профессий снижается, а на передний план выходят организации (Evetts, 2014; Gorman, Sandefur, 2011). Когда услуги, в частности юридические, начинают выполнять не частные лица, а организации, понятие «профессионализм» получает иной смысл. Дискурс «профессионализма» начинает использоваться менеджерами, во-первых, как дисциплинарный механизм, как стимул для контроля (Fournier, 1999; Burchell, Gordon, Miller, 1991), и, во-вторых, для самоконтроля, поскольку профессионалы не нуждаются во внешнем принуждении. Таким образом, по мнению Эветтс, профессионализм, который подразумевает владение экспертным знанием, высокий статус и уровень доходов, автономию и дискрецию в принятии решений и контроль над работой, — это не более чем миф (Evetts, 2003). В реальности, пишет Эветтс, в организациях, где теперь работают профессионалы, происхо-

дит: 1) замещение профессиональных ценностей организационными; 2) бюрократический, иерархический или управленческий контроль, а не коллегиальные отношения; 3) управленческие и организационные ценности, а не доверие клиентов и автономия, основанная на знаниях и экспертизе; 4) бюджетные ограничения и финансовая рационализация; 5) стандартизация трудовых практик вместо свободного определения того, каким образом решать поставленные задачи; 6) выполнение целевых показателей, подотчетность и политический контроль. Хотя организационный контроль играет важную роль, неизменными сохраняются некоторые ценности и специфические аспекты профессионализма: владение экспертным знанием и компетенциями в сложной сфере; авторитет и легитимность решений, принимаемых профессионалом; престиж и статус профессии.

Усиление роли организаций в предоставлении сервисных услуг расширяет возможности развития профессионализма. Так, традиционные профессии во многом полагаются на менее формализованные процедуры найма и зависимы от сетевых связей. В крупных же организациях происходит стандартизация практик найма и карьерного продвижения. Это увеличивает возможности для найма людей не в связи с их включенностью в социальные сети, а в зависимости от личных способностей. Поэтому стандартизация высшего образования начинает играть важную роль, что особенно заметно в Европе.

В отличие от англо-американской традиции в Европе не ставился вопрос о том, отличаются ли профессии от других занятий среднего класса и в какой степени (Sciulli, 2005). Как следствие, социология профессий в континентальной Европе не развивалась до 1980-х гг. Наблюдаемое в континентальной Европе разнообразие профессиональной подготовки отражает истории стран. Так, во Франции наполеоновские реформы поставили высшее образование в центр меритократической системы социальной стратификации. В Германии были введены государственные экзамены для поступления на государственную службу. В Италии XIX в. университеты стали проводить профессиональную подготовку, и некоторые учебные планы остались практически неизменными до сегодняшнего дня, например, на медицинских факультетах был введен шестилетний курс профессионального обучения с 21 обязательным экзаменом. Таким образом, страны, где были развиты университеты, предприняли модернизацию своих профессиональных систем путем реорганизации системы высшего образования, обновления учебных программ и введения выборочных экзаменов (Malatesta, 2005).

В результате синтеза англо-американских исследований и эмпирических исследований профессий в Европе Баррейдж, Ярауш и Зигрист формулируют перечень характеристик, определяющих профессию:

- не ручной труд;
- характеризуется монополией на предоставление экспертных услуг — их могут оказывать только сертифицированные профессионалы;
- характеризуется самоуправлением или автономией, т. е. свободой от контроля со стороны любых посторонних лиц, будь то государство, клиенты, обычные граждане или другие лица;
- обучение является специализированным, систематическим и научным;
- экзамены, дипломы и лицензии используются, чтобы контролировать вход в профессию;
- вознаграждение, как материальное, так и символическое, связано не только с профессиональными компетенциями и экспертизой, но и с верой в то, что экспертные услуги, предоставляемые профессионалами, имеют особенную ценность для общества и общего благосостояния (Burrage, Jarausch, Siegrist, 1990).

Как видно, к какой бы традиции изучения профессий мы ни обратились, в определении профессионализма специализированное, систематическое и научное обучение занимает ведущую роль. В этом ключевое юридическая профессия понимается и в данной книге.

Университет

Необходимость университетского образования для юриста кажется чем-то само собой разумеющимся, но еще недавно это было не столь очевидно. Например, правило о том, что для солиситора в Англии необходим университетский диплом (по юриспруденции либо по иной специальности после курса переобучения), начало действовать только с 1971 г. Аналогичное требование для барристера — только с 1979 г.¹ До этого времени подготовка юриста в англосаксонском мире контролировалась скорее профессиональными объединениями, нежели университетами (Flood, 2014). Несмотря на отчасти сохраняющееся

¹ В Англии традиционно существует деление представителей юридической профессии на барристеров и солиситоров. Если первые непосредственно представляют интересы клиентов в суде, то вторые либо готовят дело к заседанию, либо занимаются юридической работой, не связанной с судами. Однако в последнее время это различие под давлением рынка стирается. Так, солиситоры получили возможность выступать в судах после сдачи квалификационного экзамена и получения статуса солиситора-адвоката.

влияние профессиональных корпораций, университетская подготовка юриста даже в странах общего права приобретает большее значение. Произошла очевидная смена образовательной культуры «обучение в качестве юриста» на культуру «обучение в качестве студента» (Collins, Webbey, 2014). В связи с этим наблюдается растущее напряжение между стандартами академической системы и запросами юридической профессии.

Предложенное Абелем и Льюисом (1996: 40) определение профессионализма как результата особого процесса, в ходе которого профессионалы добиваются привилегий в контроле своей деятельности (обычно силами профессиональных ассоциаций), помогает объяснить внимание, которое профессиональные группы уделяют образованию. Контроль над профессией затрагивает две ключевые вещи: контроль доступа к профессии (*production of producers*) и контроль поведения внутри профессии (*production by producers*). Воспроизводство профессии в первую очередь касается процесса образования: а) определения содержания образования и требований к обучению и б) регулирования организаций, которые осуществляют обучение. Но надо сказать, что профессии не всегда контролируют свое производство. Исторические примеры, касающиеся юридической профессии, показывают, что в контроле образования наряду с профессией участвуют еще два ключевых актора — университеты и государство. Образование может непосредственно контролироваться людьми, практикующими профессию, и в таком случае школы открываются при профессиональных ассоциациях. Если же образование уходит под контроль университетов, роль профессии в собственном производстве снижается.

Общая динамика развития профессий показывает, что университеты постепенно становятся ключевым звеном, через которое происходит доступ к профессии. Какие-то элементы контроля со стороны практики остались, но их участие вторично. Самый общий ответ на вопрос, почему мы не видим полного контроля со стороны профессии над юридическим образованием, заключается в том, что становление профессии требовало участия других важных акторов.

Связь профессии и университета прослеживается по нескольким направлениям. Во-первых, академическое знание легитимирует профессиональную работу тем, что связывает профессию с ценностями рациональности, логики и истины. Во-вторых, университеты также служат легитимации профессии, обеспечивая эксклюзивность профессиональной экспертизы. Профессора занимаются развитием знания, что может приводить к расширению сферы профессиональной

экспертизы и изменениям в области практики (Abbott, 1988). Наконец, в университетах происходит обучение новых профессионалов. Доступ к профессиональным навыкам очень редко ограничен формально. Однако профессиональные ассоциации заявляют, что качественное юридическое знание полноценно можно получить только на аккредитованных ими факультетах.

Исследования организаций высшего образования показывают, что для них всех более характерна ситуация подотчетности большому количеству стейкхолдеров. Университеты прислушиваются к родителям, которые отправляют своих детей учиться, к государственным органам, законодателям и управленцам, а в последнее время еще и к попечителям из числа бывших выпускников. Значимые акторы находятся и внутри университета — преподаватели, исследователи, студенты (Bastedo, 2007: 299). Для того чтобы понимать организационные структуры университета, нужно учитывать и ресурсную зависимость, и институционализированную систему контроля (Meyer, Scott, Strang, 1987: 187). Деятельность университета оценивается по множеству параметров (Rowan, 2006: 23). Фрагментация оценок деятельности университета больше всего характерна для стран с высоким уровнем централизации, а также сегментов с высоким уровнем регулирования (Bromley, Powell, 2012: 27). Однако даже один актор может быть источником разных логик, противоречащих друг другу. Например, требования подотчетности университета включают и улучшение качества обучения (увеличение времени, потраченного на каждого студента), и повышение исследовательской активности (Gumport, 2002: 53). Университет сталкивается с ожиданиями, которым он должен следовать и отказ от которых будет нелегитимен. Но ему не всегда удается реализовать эти ожидания в силу того, что от него требуется много разных действий, которые могут противоречить друг другу. Или просто у него нет ресурсов делать все, что планируется. Это в полной мере касается и юридического образования.

В контексте взаимодействия с внешним окружением высшее образование можно рассматривать как отдельную «экологию», в которой акторы — это профессии, дисциплины или научные области (Abbott, 1988). В случае университетской «экологии» профессии могут определять участки внутри пространства исследований и преподавания, предполагающие различные составляющие — финансы, материальную инфраструктуру, людей. В академическом мире таким участком может быть факультет, кафедра, специализация. Участки могут включать свой набор исследовательских практик, свои условия, свое зна-

ние, свою инфраструктуру в виде журналов, научных степеней, конференций и т. п. Границы при этом подвижны. Университетская «экология», в свою очередь, оказывает влияние на профессии. Ситуация может выглядеть так, пишет Эббот: из практики возникает запрос на специалистов, появляется академический «двойник» практической области в университете, а дальше этот «двойник» развивается в логике университета, что не всегда соответствует первоначальному запросу.

Как это проявляется в юридическом образовании? Например, ассоциация юристов в Англии (Law Society), отвечая на критику, что юристы получают плохое образование, договорилась с некоторыми университетами о создании там курсов, которые должны посетить будущие члены профессии перед сдачей экзаменов. Со временем университеты перестали устраивать контроль со стороны ассоциации, которая определяла содержание и набор курсов. Преподаватели стали менять содержание курсов в том направлении, которое им самим было более интересным. Ассоциация постоянно сетовала, что в университетах не готовят по итогам этих курсов ни к экзаменам, ни к нормальной практике. В итоге в 1952 г. она прекратила сотрудничество с университетами, переместив курсы в образовательные организации, которые было легче контролировать, — технические колледжи и учебные центры (Burgage, 2006).

Тем не менее, несмотря на многообразие институциональных форм обучения, профессиональное образование в большинстве случаев осуществляется в университетах. Между профессиями и университетами неизбежно выстраивается связь, потому что профессии основаны на абстрактном знании, а миссия университета — именно производство знания (Abbott, 1988: 195). Абстрактное знание создается представителями академического мира, для которых практическая польза от знания не столь важна. Знание, «сохраняемое» и передаваемое в университетах, не позволяет легко переходить к практике. Как показывает Эббот, учебные программы не совпадают с тем, каким знанием пользуются на практике. В действительности академическое профессиональное знание, по его мнению, в меньшей степени может использоваться в практической плоскости, в большей степени — в области теории. Поэтому ошибочно полагать, будто абстрактное формальное знание непременно должно быть связано с практическим профессиональным знанием.

Все эти противоречия, пожалуй, в наибольшей степени проявляются в юридическом образовании, где, с одной стороны, факультет призван готовить будущих практикующих юристов, а с другой сторо-

ны, к ним предъявляются требования по достижению научных и исследовательских результатов, не имеющих отношения к юридической практике.

Государство

Государство — это еще один актер, который необходимо принимать во внимание, когда мы беремся за изучение профессионального образования, поскольку и формирование профессий, и система образования сильно зависят от государства. В ряду исследований взаимодействия государства и высшего образования можно выделить два направления.

Часть исследований фокусируются на изучении механизмов регулирования высшего образования, того, как государство оценивает конкретные учебные программы. В частности, пересматриваются такие понятия, как «академическая свобода» (Slaughter, 1988) и «автономия университетов» (Slaughter, Leslie, 1997). Также исследуются взаимодействие университетов с более широкими политико-экономическими областями и вклад образования в экономическое развитие.

Идея профессионализма как нормативной ценности находит отражение в государственной политике. Для государства важно, как должно осуществляться регулирование профессиональных групп и какие способы управления ими должны быть реализованы. В фокусе внимания находится прежде всего наем работников, обладающих необходимыми знаниями и опытом. Для государственной политики важными также являются обучение и подготовка специалистов, их лицензирование и постоянное профессиональное развитие. Единственным способом достигать высокого уровня экспертизы, в которой заинтересованы национальные государства, являются длительное и дорогостоящее образование и практическая подготовка (Evetts, 2014).

Например, в становлении юриспруденции как профессии государства сыграли ключевую роль в странах континентального права.

Некоторые исследователи помещают влияние государства на профессии в контекст более широкого проекта стратегического соотношения власти и техник (governmentality), посредством которых группы людей направляют свое поведение (Burrage, Torstendahl, 1990; Gane, Johnson, 1993).

В странах общего права интересы государства и профессии согласуются в процессе «регулятивного торга» (MacDonald, 1996). Только государство имеет право придавать законную силу монополии и огра-

ничивающим условиям. Следовательно, любой профессиональный проект неизбежно полагается на государственную поддержку (или по меньшей мере на его согласие). Наиболее успешными оказываются профессии, сумевшие добиться государственной защиты от конкуренции (Freidson, 1994: 202). Когда государство инициирует или продвигает процессы профессионализации сверху, оно одновременно гарантирует межличностное доверие (посредством своей политики и действий). Напротив, когда профессии появляются без участия государства, снизу, они устанавливают межличностное доверие через постоянные процессы переговоров с клиентами (Siegrist, 1990: 199—202).

Государство является важным игроком на поле образования не только в контексте профессионализации. Оно может выступать основной регулирующей силой, которая определяет структуру и содержание образования. Без одобрения со стороны государства не могут появляться новые дисциплины и, соответственно, организации, которые их представляют. Государство распределяет ресурсы, и оно же осуществляет регулирование: вход в профессию через получение диплома или прохождение обязательного обучения. Оно осуществляет контроль в процессе обучения и контроль после обучения (повышение квалификации, дополнительные экзамены).

Определяя, что именно в деятельности университета будет контролироваться, государство обладает набором разных стратегий. Традиционно российская наука и образование представляли собой тип функционирования организаций, для которых существенное значение имела зависимость от государства, предоставлявшего ресурсы на определенных условиях централизованного регулирования. В начале 1990-х гг. государство сильно уменьшило свою роль в организации высшего образования. Во-первых, появилось множество новых агентов за пределами государства, которые предложили новые модели образования. Государство перестало быть главным и единственным актором, а поле высшего образования оказалось сегментировано. Ресурсы государства на поддержание стабильного состояния системы сократились, и оно не могло ограничить появление новых агентов, которые взяли на себя часть его функций (Bodine, 2006: 2010). Деструктуризация высшего образования создала пространство для появления новых акторов, которые имели иное представление о том, как должна быть устроена жизнь организаций.

Если говорить о российском юридическом образовании, то в наибольшей степени влияние государства проявляется в сфере стандартов обучения и требований к формальной отчетности. Эти темы подробно освещаются в главе 4 книги.

Рынок

Рынки как образовательных, так и юридических услуг также должны быть приняты во внимание как факторы при анализе юридического образования. Как правило, юридическое образование является одной из наиболее дорогостоящих для студентов специальностей в любой национальной системе. Поэтому неудивительно, что современные университеты заинтересованы в открытии новых либо в расширении уже имеющихся программ подготовки юристов. Для продвижения на рынке юридические факультеты вынуждены действовать в качестве рыночных агентов, предлагая свои образовательные программы как товар. В этой логике принципиальное значение имеет уникальность продвигаемого продукта на фоне множества других аналогичных программ. Таким образом, юридические факультеты или программы могут изучаться, как и любые другие рыночные бренды.

Такую попытку предпринял в своей статье Эриенс на примере американского юридического образования (Ariens, 2002). Он показал, что в период бэби-бума наблюдался взрывной рост юридического образования в США — рос штат преподавателей, количество студентов, а также числа школ права (law schools) в университетах. Однако, что важно, в этот период контроль профессиональной ассоциации юристов (American Bar Association, ABA) был наиболее силен, не позволяя университетам руководствоваться исключительно рыночными интересами. Ситуация существенно поменялась в 1990-е гг., когда этот контроль начал ослабевать, а влияние рынка, напротив, нарастать. Так, 1995 г. ознаменовался соглашением ABA и Министерства юстиции США, по итогам которого многие требования для аккредитации школ права ассоциацией юристов были снижены. Для того чтобы преуспеть в жесткой конкуренции, университеты вынуждены продвигать свои программы на рынке. В этой ситуации успешной стратегией брендинга, по мнению Эриенса, может быть фокусировка на каком-то одном научном направлении или практической составляющей, например большом объеме практического опыта, который можно получить в юридических клиниках, либо на новых форматах обучения, например на онлайн-технологиях.

Вопрос финансирования обучения также не может быть обойден вниманием в этом контексте. Степень развития рынка образовательных кредитов или системы государственных дотаций в юридическое образование неизбежно влияет на функционирование университетов.

Ситуация на рынке юридических услуг, хотя чаще всего опосредованно, также влияет на состояние юридического образования. Как показывает Тиес, во времена расцвета больших юридических фирм университетам не было нужды заботиться о практической составляющей своей программы, так как у фирм не было подобных ожиданий (Thies, 2010). Предполагалось, что юридическая фирма сама (пере)обучит выпускника под свои корпоративные стандарты. Поэтому университет мог более или менее уверенно гарантировать своим студентам последующее трудоустройство. Однако примерно в 1990-е гг. ситуация начинает складываться неблагоприятно, наблюдается спад спроса на рынке юридических услуг и, как следствие, изменившиеся ожидания фирм, которые заинтересованы в подготовленных к практике выпускниках, что называется «под ключ». Отдельный вклад в отрыв университетов от практических нужд юристов внесло растущее влияние таких интеллектуальных направлений, как «право и экономика» и «критические правовые исследования», что отразилось и на учебных программах.

Что в такой ситуации могут сделать профессиональная ассоциация и университеты? В первую очередь, по мнению Тиеса, следует информировать абитуриентов и студентов о ситуации на рынке труда и карьерных перспективах, в противном случае есть риск потратить деньги на получение профессии, которой выпускник не сможет реально заниматься.

Эти наблюдения в определенной мере относятся и к российской ситуации, разве что экспансия междисциплинарных предметов — пока дело отдаленного будущего. Однако сходные претензии адресуются непропорционально большой доле дисциплин, далеких от запросов рынка: теории государства и права, истории правовых учений, философии права и т. д. В итоге работодатели не удовлетворены качеством подготовки юридических кадров. Как мы упоминали выше, далеко не все выпускники юридических факультетов и вузов находят на рынке труда работу по специальности. При этом диалог между университетами и работодателями, за редкими исключениями, затруднен. Все эти проблемы подробно разбираются нами в главе 5 книги.

* * *

Воспроизводство юридической профессии сейчас в большинстве случаев означает существование гибридных форм, в которых задействованы как университеты, так и профессия. В условиях гибридных форм влияние каждого агента отражается на содержании юридического образования.

Например, если роль профессии сильна, то юридическая школа или факультет с большой вероятностью откроют клинику, увеличат число важных для профессии курсов и объем занимаемого ими времени. Возможно, администрация тогда сократит или отменит курсы по истории, социологии или экономике, а вместо ориентации на междисциплинарность добавит то, что развивает практические навыки, укрепит связи с работодателями (Arthurs, 1998: 21).

Если же ключевое значение играет университет, то образование будет отражать те условия, в которых находятся университеты, его миссию и представления о том, чем должны заниматься профессора, как они должны работать со студентами. В университете есть свои правила продвижения и вознаграждения за работу. В большинстве случаев это исследовательский вклад. Соответственно, даже будучи практиком, профессор должен учитывать эти правила. Если он начинает им следовать, то в ряде случаев это может означать снижение практической составляющей.

Таким образом, юридическое образование — это всегда результат баланса сил упомянутых четырех акторов. Этот баланс, однако, по-разному складывается в различных национальных контекстах. В следующей главе подробно рассматриваются конфигурации этих сил в странах англосаксонской правовой семьи (Великобритания, США), странах континентальной Европы (Франция, Германия), а также в ряде постсоциалистических стран.

Глава 2. Как организовано юридическое образование в мире: сравнительный обзор

Развитие юридического образования сильно связано с институциональным и историческим контекстом национальных государств. Ниже мы покажем четыре модели развития юридического образования в странах общего права и в странах континентального права. Во-первых, сравнительное исследование помогает лучше понять состояние юридического образования в России. Во-вторых, выбранные для анализа модели играют важную роль в проведении реформ высшего образования, и потому важно понимать, как функционируют эти системы.

Анализ национальных систем производства юристов показывает, что существуют разные модусы присутствия профессии в университетах. На одном полюсе можно видеть полную автономию профессии в том, как, где и кого учить профессиональному знанию. В этом случае юридическое образование осуществляется в школах при профессиональных организациях, которые сами определяют содержание обучения, характеристики тех, кто будет преподавать, вступительные испытания и итоговые экзамены. На другом полюсе обнаруживается автономия университетов в том, как организовать профессиональное обучение. Между двумя полюсами находятся различные гибридные варианты. Образование может происходить в университетах, но практики участвуют в принятии выпускных экзаменов или в разработке стандартов. Либо разные уровни образования контролируются разными акторами: университетом — первая ступень, профессиональными ассоциациями — последующие экзамены как условие доступа к профессии.

Рассмотрим далее несколько классических сюжетов успешных проектов развития юридической профессии. Примеры Англии, Франции, Германии и США хорошо иллюстрируют, как менялось участие в контроле юридического образования трех ключевых агентов — профессии, государства и университетов. Сравнительный анализ помогает понять, что нет единственной модели выстраивания контроля образования со стороны профессии и государства. Где-то доминирует контроль одного агента, где-то — другого. Практики могут быть включе-

ны в университеты, а могут контролировать следующую за получением степени стадию. Из приводимых ниже примеров также мы видим, что университеты и профессиональные сообщества не всегда заключали союз. В случае сильных профессиональных ассоциаций не было интереса к тому, чтобы укоренить образование в университетах (Англия). Последние брали на себя подготовку новых профессионалов в тех ситуациях, когда профессиональные ассоциации занимали слабую позицию (США). В странах континентального права (Франция, Германия) ключевую роль в развитии юридического образования играли не профессиональные ассоциации и не университеты, а государство.

Великобритания

В силу особого положения профессиональных ассоциаций в Англии до начала XX в. образование не нуждалось в союзниках — университетах или государстве. До 1900 г. образование контролировали практики — четыре корпорации (в Англии они называются «инны» (Inns of Court)) были ответственны за образование и сертификацию адвокатов. Государство почти не участвовало в этом процессе, университеты тоже. В XVI—XVII вв. в корпорациях присутствовали некоторые формы обучения, которые напоминали университетские, однако в них отсутствовали лекторы, разработанный учебный план, не нужно было сдавать экзамены. Это скорее был клуб практиков, и обучение проходило как ученичество. Студент получал образование, потому что просто жил рядом с практиками, ученик помогал в делах, наблюдал и становился практиком сам (Burgage, 2006). В XIX в. произошли изменения, которые формализовали обучение в корпорациях: был создан специальный Совет по юридическому образованию, начали читать лекции, перед выпуском и принятием в адвокатуру нужно было сдать экзамен. В старейших университетах Оксфорде и Кембридже профессора преподавали отдельные теоретические дисциплины по праву, однако преподаваемое ими право было мало связано с тем правом, которым были заняты практикующие английские юристы. Государство при этом не вмешивалось и, видимо, не возражало против раскола между теоретиками в университетах и практиками в корпорациях (ibid.).

Положение дел изменилось во второй половине XX в. На тот период, хотя новые члены профессий имели университетский диплом, не было правила, что они должны быть выпускниками юридических факультетов. Профессиональная ассоциация почти не интересовалась, какой компетенцией будут обладать адвокаты. Однако начавшаяся по-

сле Второй мировой войны экспансия высшего образования — создание новых университетов и государственная финансовая поддержка студентов — привела к усилению роли университетов. С этого момента запрос стал формироваться со стороны студентов, а не со стороны практиков, университетов или государства. Запрос был связан с ростом университетского образования, в результате чего появилось больше мест, где можно было получить степень. И многие решали для себя, что они сначала поучатся в университете, а потом поступят в инн (Burgage, 2006). Однако осталась возможность входа в профессию и без степени. Необходимым было знание права, которое подтверждалось бы формальными документами. Несмотря на то что Общество юристов не предъявляло формальных требований к уровню образования, большинство солиситоров получали университетские степени, и почти все — по праву (тогда как в 1949 г. их было только четверть). Однако все еще нельзя сказать о полном контроле университетами юридического образования (Abel, Lewis, 1995).

Ранняя автономия юридической профессии, типичная для Великобритании, наложила отпечаток на систему профессиональной подготовки (Sciulli, 2005: 20). Отличительной чертой британского юридического образования является его четкое разделение на академическое и профессиональное. Отношения между этими формами подготовки всегда отличались напряженностью, профессиональные ассоциации долгое время вообще не признавали ценность юридического диплома, не говоря уже об организации каких-то совместных программ. Для получения доступа к профессии юриста университетское образование стало обязательным относительно недавно. Как отмечалось выше, правило о том, что для солиситора Англии и Уэльса необходим диплом, начинает действовать только с 1971 г., а аналогичное требование для барристера — только с 1979 г. При этом данная уступка была во многом следствием давления государства, когда доклад специально организованного Ормондского комитета показал явную несбалансированность и неэффективность британского юридического образования на тот момент. Кроме того, сильное влияние оказало массовое распространение университетского образования в Великобритании с середины XX в., появилось много новых региональных университетов, выпускавших все больше юристов. Для сравнения: в 1970 г. было всего 1500 выпускников юрфаков, тогда как в середине 1990-х их уже насчитывается около 10 тыс. в год (Burridge, 2001). В 2010-х гг. эта цифра приблизилась уже к 16 тыс.

Сейчас академическое обучение сконцентрировано на бакалаврском уровне в отличие от американской системы, где в юридические школы приходят уже после получения бакалаврского диплома (Boon, Webb, 2008). Прием осуществляется в основном по результатам выпускных тестов в школе, лишь некоторые университеты проводят дополнительно собеседования, и только Оксфорд и Кембридж организуют свои вступительные экзамены (Burridge, 2001). Срок обучения составляет чаще всего три года (некоторые программы предусматривают четыре, когда на последнем курсе предлагается либо практическая стажировка, либо обучение в зарубежном университете). Успешное завершение обучения позволяет перейти уже к этапу профессиональной подготовки. Поскольку прохождение профессиональной подготовки является обязательным условием доступа к той или иной профессии юриста в Англии и Уэльсе, это обучение контролируется соответствующими профессиональными ассоциациями: Bar Council (барристеры) и Law Society (солиситоры).

При этом сохраняется опосредованное влияние ассоциаций на университеты через установление списка обязательных дисциплин, без наличия которых в дипломе выпускники не допускаются к практической подготовке. Взгляды на этот список основных («core») дисциплин могли существенно расходиться у ассоциаций и университетов, поэтому по данному вопросу шли постоянные дебаты (Stuckey, 2004). Лишь в 1998 г. во многом после доклада Рекомендательной комиссии при канцлере по образованию и управлению (ACLEC) ассоциации пошли на уступки и признали свободу университетов в составлении программ обучения юридических факультетов (Boon, Webb, 2008). Несмотря на автономию в составлении программ обучения, для LLB (бакалавр права) в большинстве университетов список обязательных курсов будет совпадать с рекомендациями ассоциаций: контракты, деликты, уголовное право, публичное право, земельное право, право справедливости (эквити) и траст, европейское право¹. Все остальные курсы вариативны. Если говорить об изменениях в программах, то все более существенную долю с 1990-х гг. начинают занимать курсы по европейскому праву и междисциплинарные курсы, в последнем случае это могут быть даже смежные программы с дипломом LLB по праву и другой специальности (De Friend, 1995).

Кроме того, в 1990-е гг. государство начинает проявлять озабоченность по поводу увеличения массовости юридического образования,

¹ Этот список был опубликован в 1999 г. в Joint Statement ассоциацией барристеров и ассоциацией солиситоров в качестве минимально необходимого набора дисциплин для своих будущих членов.

следствием чего стали разработанные в 1999 г. Агентством по качеству высшего образования стандарты обучения юристов. Однако они сформулированы мягко, не как набор обязательных дисциплин, а скорее, как перечень минимальных навыков и компетенций, необходимых для получения диплома, в разработке программ университеты сохраняют автономию (Stuckey, 2004). Альтернативный путь для обладателей бакалаврских дипломов не по юриспруденции возможен после прохождения однолетней переподготовки и получения диплома о высшем юридическом образовании (Graduate Diploma in Law, GDL), что в последнее время становится все более популярным в Великобритании (Flood, 2011). Завершение программы GDL дает право поступить на профессиональные курсы наравне с LLB. Примечательно, что наиболее высокая доля тех, кто воспользовался этой возможностью, приходится на солиситоров — почти треть поступающих на курсы профессиональной подготовки имеют GDL. Обучение по этой программе часто организуется вечером, что позволяет совмещать его с работой. В целом можно проводить аналогии со вторым высшим образованием на вечерних отделениях в России, только срок обучения значительно короче (но здесь надо учитывать последующую профессиональную подготовку, чего нет в нашем случае).

Программы последующей профессиональной подготовки (Legal Practice Course для солиситоров и Bar Professional Training Course для барристеров) гораздо менее гибкие и включают фиксированный набор дисциплин по материальному праву, практическим навыкам и этике. С 1990-х гг. под влиянием растущего рынка юридических услуг составляющая программы, посвященная навыкам, начинает постепенно превалировать (*ibid.*). Эти программы хотя и организуются при университетах, но реализуются под сильным контролем профессиональных ассоциаций, финансируются ими же, преподаватели в массе своей практикующие юристы (BurrIDGE, 2001). По итогам претендент сдает экзамен и только в случае его успешного прохождения получает доступ к профессии. Однако в случае барристеров предусмотрено еще 12-месячное ученичество (*pu pillage*) под руководством практикующего опытного барристера, в случае солиситоров — двухлетняя стажировка в одной из фирм.

В Шотландии, несмотря на господствующее гражданское право (в отличие от общего права в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии), ситуация с юридическим образованием и расстановка сил между университетами и ассоциациями не сильно отличаются от английской системы. Там также после получения бакалаврской степени следует обязатель-

ная 27-недельная профессиональная подготовка, эти курсы организуются на базе юридических факультетов университетов (самая массовая программа в Университете Глазго) с приглашением практиков в качестве приходящих преподавателей (Cunningham, 2005). Однако примечательно также, что профессиональное обучение на этом этапе общее и для солиситоров, и для адвокатов (аналог барристеров в Шотландии), т. е. на этом этапе отдельные ассоциации не имеют возможности устанавливать свою специфику в программах. Дискуссия о необходимости введения такой же общей подготовки постоянно ведется в Англии. Зато последующая обязательная двухгодичная стажировка в юридических фирмах контролируется ассоциациями в Шотландии уже в значительной степени.

Юридическое образование в Великобритании на сегодняшний день — предмет острых дебатов и постоянных попыток реформирования¹. Основные точки противоречия — дисбаланс академического обучения и профессиональной подготовки, требования их конвергенции, конкуренция государства (руководствующегося логикой защиты потребителей от некомпетентных юристов) и профессиональных ассоциаций (руководствующихся логикой поддержания корпоративной идентичности) за право влиять на содержание юридического образования.

США

Английский случай — это пример того, как представители профессии (и солиситоры и барристеры) вовсе не были уверены в том, что подготовка юристов должна проходить в университетах. Совсем другая история в США, где сначала контроль за профессиональным обучением также находился в руках практиков. Однако в XIX в. во многих штатах были отменены экзамены от адвокатских ассоциаций и никакого контроля входа в профессию вообще не было. На тот момент отсутствовала возможность получения профессии через ассоциации или государство. В американском случае сложилась ситуация, когда юристы или врачи находились на больших расстояниях друг от друга. Они не воспринимали себя как часть одной профессии. Скорее существовала привязка к социальной стране — статус врача, например, определялся

¹ Среди последних проектов — Training Framework for Solicitors 2003 г. и Foundation Document 2004 г., подготовленные ассоциацией солиситоров Англии и Уэльса и ассоциацией солиситоров Шотландии соответственно, оба документа предлагают изменения подготовки юристов в сторону компетентного подхода, ориентированного на необходимые для будущей профессии навыки.

не статусом профессии, а статусом его клиента (Starr, 1982). Государство не обладало достаточным авторитетом, чтобы устанавливать контроль и подтверждать юрисдикцию профессии. Во второй половине XIX в. каждый желающий мог сам подготовиться к деятельности юриста так, как считал необходимым. Когда университеты начали выдавать дипломы после прослушивания курсов, эти дипломы стали подтверждать то, что человека действительно можно называть юристом. В итоге университетам удалось занять нишу профессионального образования: между 1840 и 1860 гг. каждый год основывалась одна юридическая школа (Burgage, 2006).

История юридического образования в США показывает, что образование начали давать университеты, не потому что практики хотели повысить свой статус, а потому что они отстранились и никакого интереса к образованию не проявили. Университеты стали вполне самостоятельным актором. Профессии в США легко интегрировались в новую концепцию исследовательского университета. Именно университеты помогли в формировании профессий. Они были новыми институтами, поддерживали ценности новых профессий — свободы, демократии и пользы (Abbott, 1988). В этот период их культурная миссия подразумевала производство «полезных» граждан, а не только и не столько производство знания (последнее обнаружилось позже, вместе с академической революцией).

Когда ассоциации юристов в конце XIX в. стали снова значимым актором, то им уже пришлось учитывать вес юридических школ. Ассоциации пытались, но не смогли полностью взять контроль над юридическим образованием. Одна стратегия заключалась в открытии собственных юридических школ, где преподают практики и готовят к профессиональной деятельности без особой академической компоненты. Такие школы были созданы и просуществовали довольно долго, однако рассматривались как менее престижные места. Вторая стратегия — контролировать учебный план юридических школ при университетах через экзамены, которые принимались практиками при адвокатских ассоциациях. Однако многие школы добились привилегии для своих выпускников не сдавать этот экзамен. Третья стратегия — увеличить входной барьер для юридических школ, для этого стало необходимо уже иметь степень бакалавра.

Ассоциации юристов были заинтересованы в том, чтобы поднять престиж образования, сделав его более эксклюзивным, и тем самым ограничить руками юридических школ вход в профессию. Юридические школы при университетах были заинтересованы в союзе, так как

им в тот период было трудно привлечь студентов — отсутствовали правила, что юрист обязательно должен обладать профессиональной степенью. В 1920-х гг. были установлены стандарты аккредитации для юридических школ, которые оставили не у дел многие практические школы. Юридические ассоциации стали требовать, чтобы претенденты на занятие адвокатской практикой были выпускниками аккредитованной школы. Тем самым «ассоциация и элитная юридическая академия разделяли общие экономические и профессиональные интересы в том, чтобы установить высокие стандарты для юридического образования» (Tamanaha, 2012: 21).

Одним из способов поднять стандарты стало требование трехлетнего обучения в юридической школе. Это сразу оттеснило школы не при университетах, так как они в основном были двухлетние. Именно элитные школы при университетах стали открывать трехлетние программы. Вскоре Ассоциация американских юридических школ потребовала, чтобы во всех школах, которые входили в Ассоциацию, были трехлетние программы. Более продолжительное обучение соответствовало концепции академически ориентированной юридической школы. Такая школа давала не только практические навыки, но также знакомила с юридической наукой. Это было важно сделать для того, чтобы юридическая школа стала полноправной частью университета. Необходимо было приблизить юридическое образование к образцу других дисциплин, в которых есть возможность сделать вклад в науку. Противниками такого обучения были те, кто видел в подготовке юриста прежде всего практическое обучение, которое не имело отношения к науке. С их точки зрения, юристов должны готовить другие юристы, для чего достаточно два года обучения в юридической школе плюс правовая практика. Сторонники академически ориентированной юридической школы одержали победу, и нельзя сказать, что американское юридическое образование находится под контролем практиков (Burrage, 2006).

Основная форма юридического образования в Соединенных Штатах — это юридическая школа при университете. В основном юристы получают профессиональную степень (JD). Существуют также магистерские программы по праву (LLM), на которые можно поступить, при наличии профессиональной степени юриста (как правило, полученной за рубежом или в менее престижных юридических школах).

Условием поступления является специализированный тест LSAT (Law School Admission Test). Он сдается по всему миру четыре раза в год. Им стали пользоваться с 1945 г. по инициативе двух самых пре-

стижных школ — Гарварда и Йеля, которые хотели разработать тест, позволяющий предугадать хорошую успеваемость в первый год обучения. Тест не имеет никакой юридической специфики, направлен на оценку способности к аргументации, логике, письму и т. п. Абитуриент также должен иметь степень бакалавра. Обучение в школе длится три года (полный цикл занимает семь лет: четыре года бакалавриата и три года профессиональной школы). Иногда возникает дискуссия о том, что в действительности три года — это слишком много времени и последний год является лишним. Трехлетняя программа была разработана исходя из интересов университетских юридических школ, которые хотели поднять престиж юридического образования. Для них важны не только практические навыки, но и подготовка будущих лидеров страны, которые станут политиками, судьями, чиновниками. Соответственно, они должны иметь широкий кругозор, развитие которого требует дополнительного времени (Tamanaha, 2012). В результате появилась современная модель юридической школы с трехгодичным сроком обучения, где преподавание ведется академически ориентированными профессорами-юристами.

Аккредитация укрепила академическую модель юридической школы. Все школы, которые готовят юристов, желающих получить право на адвокатскую деятельность, должны быть аккредитованы Американской ассоциацией юристов (American Bar Association). Ассоциация разрабатывает стандарты, которым должны соответствовать школы. Аккредитация проводится повторно каждые семь лет, что подразумевает посещение школы специальной комиссией.

Выполнение стандарта для получения аккредитации — это дорогое удовольствие. Необходимо показать, что в школе есть все материальные условия для высокого уровня обучения (здания, библиотеки, большое количество профессоров, высокие зарплаты). Аккредитационный комитет считает желательным, чтобы юридические школы занимались развитием юридической науки. «Сегодня юридические школы независимо от уровня престижа выделяют значительные ресурсы профессорам на поддержку исследований, потому что именно это подразумевает нормативный идеал легитимной юридической школы» (ibid.: 18). Школы предлагают профессорам прочитать на один курс меньше, но опубликовать дополнительную статью. Исследования — это средство приобрести авторитет. Все аккредитованные школы сейчас с тем или иным успехом стараются стать «исследовательскими университетами», иначе они не смогут пройти аккредитацию.

Эта задача решается, например, снижением учебной нагрузки, предоставлением профессорам условий для проведения исследований в виде оплачиваемых творческих отпусков или повышения их зарплаты. Считается, что высокие зарплаты юристов-профессоров объясняются необходимостью привлекать талантливых выпускников юридических школ. Все они могут получить более высокий доход в юридической профессии, поэтому только за счет сравнительно высокой зарплаты (выше, чем на других факультетах в университете) можно привлечь их в университет.

Престиж, высокая зарплата и относительно небольшая нагрузка стимулируют многих выпускников выбирать преподавательскую карьеру, а не практическую работу. Среди преподавателей 40 юридических школ практический опыт для профессора составляет в среднем три года, в самых престижных школах — один год. По сути, типичный профессор-юрист является выпускником одной из престижных школ с опытом в один-два года практики. Эта ситуация вызывает критику, поскольку у таких профессоров учатся студенты-юристы, которые платят большие деньги, чтобы стать практикующими юристами, а не профессорами. В последнее время увеличивается доля профессоров, которые наряду со степенью JD, присваиваемой любому выпускнику юридической школы, стремятся получить степень PhD. Двадцать семь процентов профессоров с пожизненным наймом имеют также степень по экономике, политической науке, истории, философии, междисциплинарным исследованиям права, социологии, психологии (McCrary, Milligan, Phillips, 2016).

В работе юридических школ важную роль играет рейтинг US News & World Report (Sauder, 2008). Именно этот рейтинг учитывается важными интересантами — студентами, фирмами, выпускниками, попечительскими советами — как основной источник информации о качестве образования и исследований. Это вынуждает администрацию юридических школ прилагать огромные усилия, чтобы занимать высокие позиции в рейтинге. В частности, школы нанимают больше профессоров на более высокую заработную плату, которую финансируют за счет повышения оплаты за обучение. Одним из непредвиденных последствий рейтинга становится консолидация элиты в небольшом количестве самых престижных школ с самым высоким уровнем оплаты за обучение. Студенты теперь оказываются перед выбором: если они пойдут в престижную школу, то будут платить полную стоимость обучения; они могут пойти в менее престижную школу и получить существенную скидку. Таким образом, самые престижные школы отсекают

выходцев из среднего класса, оставляя студентов из высшего класса. При этом самая привилегированная часть представителей профессии происходит из нескольких самых престижных школ — Гарварда, Йеля и Колумбийского университета. Тем самым воспроизводство юридической элиты происходит за счет элиты общества.

В силу того, что юридическая школа является отделением при университете, возникает конфликт между практикой и академической теорией. Практика предполагает, что предназначение школы — это готовить практикующих юристов, а университет полагает, что школы должны проводить исследования права. Эти разные ожидания вызывали жалобы со стороны представителей профессии на протяжении всего XX в. (Graham, 1995: 1422). Обострение этого спора произошло в 1970-х гг., когда в самых престижных школах стали развиваться междисциплинарные исследования права.

Существует три подхода к тому, как преподавать и как исследовать право. Первый делает акцент на практических или операционных аспектах — это то, чему учат в юридических клиниках. Второй подход является доктринальным. Он построен на изучении правовых норм, правовых систем, а также принципов, которые лежат в их основе. Он ищет паттерны во всем многообразии юридической практики. Это теоретическая работа, которая требует чтения и размышлений. Доктринальный анализ сейчас часто подвергается критике в США. Критики полагают, что только из текстов нельзя понять правовые феномены, также как нельзя понять эти феномены без познаний в других дисциплинах. Поэтому третий подход Грэхем называет теоретическим в том смысле, что ученый для изучения права за стартовую точку берет теорию и методологию другой дисциплины. По мнению Грэхема, юридическая школа должна стать чем-то вроде университета внутри другого университета, где работали бы социологи, экономисты и т. д. (*ibid.*: 1433). Выбор между подходами может найти отражение в карьере. Например, пожизненный контракт можно скорее получить за теоретическую работу на стыке с другими дисциплинами, чем за доктринальный анализ.

С точки зрения педагогики основным отличием американской системы образования является широкое использование анализа кейсов. Анализ кейсов изобретен Лангделлом в 1870 г. в Гарварде. Это типичная американская модель преподавания права. Известна цитата Лангделла, которую нужно понимать в контексте противопоставления юридической школы при университете практическим школам за его пределами: «Во-первых, право — это наука. Во-вторых, все доступные материалы этой науки содержатся в книгах. Если бы право не было на-

ую, то чувство достоинства не позволило бы университету оставить преподавание права в своих стенах» (цит. по: Patterson, 1951). Если право — это наука, оно должно преподаваться в университете, а не в суде или адвокатской конторе. Библиотека должна стать главным местом для обучения юристов. Соответственно, преподаватели не обязательно должны быть практикующими юристами (судьями или адвокатами). Главное, что они должны передать студентам, — это не практические навыки. Анализ прецедентов тогда представлялся научным методом, который позволял видеть в праве науку со своими принципами. Прецеденты — это материал для ученых-юристов. Они дают возможность применять индуктивный метод. Прецеденты использовались не для простой иллюстрации. На их основе студент должен быть способен самостоятельно вывести правовые принципы и нормы («извлечь право из фактов»).

Считается, что широкому распространению метода способствовала его экономичность. Он позволял организовать обучение в больших классах, когда на одного преподавателя приходится 70—100 студентов. Ремесленные навыки невозможно передавать при таком соотношении студентов и преподавателей. Анализ прецедентов позволил набирать много студентов, что экономически было выгодно, ведь они приносили плату за обучение (Costonis, 1993). С появлением кейсового метода ситуация в юридическом образовании изменилась кардинально. Если раньше на одного тьютора в юридической конторе приходилось один-два ученика, изучающих право в месте, где оно практикуется, то в новой юридической школе университетского образца на одного преподавателя стало приходиться 75 студентов. В то же время критиковалось отсутствие или крайне небольшое количество времени на развитие практических навыков. С самого начала такая ситуация рассматривалась как «образовательная аномалия» (ibid.: 164). Одним из направлений реформы юридических школ было предложение организовать обучение полностью вокруг юридической клиники, также как медицинское образование с клиникой на кампусе. Однако практическая составляющая профессии так и не стала играть решающую роль.

Помимо недостаточного развития практических навыков критике часто подвергаются другие аспекты развития профессии. Эдвардс считает, что есть некоторые вещи, которые может делать только юридическая школа (Edwards, 1988). Главным образом это формирование этических стандартов профессии. Профессия изменилась, и внутри нее эти стандарты уже не поддерживаются. Эдвардс перечисляет изменения в профессии: увеличение количества дел, которые попадают в

суд, увеличение времени, которое тратится на их рассмотрение, что приводит к ошибкам и противоречиям в доктрине. Другое важное изменение — это увеличение числа крупных юридических фирм с высокими зарплатами, которые сейчас должны существовать как очень прибыльные предприятия. Они охотятся за талантливыми юристами, которые все больше обслуживают интересы корпоративной Америки. Вряд ли юридические фирмы много задумываются об этических вопросах (Edwards, 1988: 290). Если юридическая школа не будет этого делать, то проблемы никуда не исчезнут. Именно в школе, согласно этой точке зрения, будущие юристы должны столкнуться с такими вопросами и проблемами, потому что на практике у них не будет времени и возможности задуматься об этике.

Угрозу Эдвардс видит не в том, что выпускники юридических школ получают мало практических навыков, а в том, что подходы других дисциплин оставляют меньше времени на развитие навыков доктринального анализа. Для него именно доктринальный анализ — это ядро юридической школы. В результате доктринального образования студенты должны уметь пользоваться юридическими источниками (кейсами, законодательными актами) и приобрести знания правовых концептов (частное право, процессуальное право и т. д.). Знание юридических текстов и концептов является базовым. Однако оно стало цениться меньше, а знание теории социальных наук — больше. Все меньше публикаций стало появляться с «практическим» анализом, когда анализ права проводится с целью помочь судьям и адвокатам в их работе, т. е. с явной социальной целью. Увеличился объем теоретического анализа, который или вообще не содержит оценки проблем, волнующих судей и адвокатов, или содержит такую оценку, но в решении нет никаких ссылок на то, как именно право должно измениться (ibid).

Дело не в том, что преподаватели занимаются наукой, продолжает Эдвардс, а в том, что их исследования имеют мало отношения к юридической практике. В упадке находится доктринальная работа, которой занимаются все меньше и которая не считается научной работой с позиции других дисциплин. Раньше юристы-теоретики чаще писали то, что интересовало юристов-практиков. Сейчас самые престижные журналы все меньше публикуют доктринальные статьи — те, кто жаждет успешной карьеры, просто не пишут их, взамен посылая в журналы статьи, тематика которых находится на стыке с другими дисциплинами. Статьи юристов-профессоров стали неотличимы от статей ученых из социальных наук, заинтересованных в проблемах права. Такие работы могут внести свой вклад в развитие юриди-

ческой науки, но они имеют мало отношения к повседневной рутине судей (Edwards, 1988). Таким образом, в американской модели преобладающая роль университетов по сравнению с другими тремя факторами особенно остро поставила проблему соотношения теории и практики в юридическом образовании.

Франция

Во Франции первоначальное юридическое образование намного жестче регулируется государством, нежели в Великобритании или США. Так, содержание программ контролируется Министерством образования, любые существенные изменения требуют удостоверения с его стороны (Nollent, 2002). Профессиональные ассоциации не имеют возможности определять структуру обучения на юридических факультетах.

Система обучения до 2006 г. была выстроена следующим образом. В случае успешной сдачи экзаменов по окончании школы и получения аттестата (*baccalauréat*) выпускник получал возможность поступить в университет на правовую специальность. Обучение было разделено на несколько циклов: первый длился два года и носил базовый характер, по итогам студент получал диплом об общем университетском образовании (*Diplôme d'Etudes Universitaires Générales*, DEUG); второй продолжался один год и завершался дипломом лицензиата (*Licence*). Однако для доступа к большинству юридических профессий необходимо было окончить на четвертом году магистратуру (*Maîtrise*), только на этом последнем этапе происходила специализация студентов по отраслям права. Требование «bac+4», т. е. оконченной магистратуры, необходимо было для занятия должностей судьи, адвоката, нотариуса, чиновника в сфере права, тогда как для менее престижных профессий оценщика или судебного пристава было достаточно трехлетнего лицензиата (Masclét, Ludet, and Delcros, 1995).

В первые два года обучения давалось много общих курсов, не связанных с правом. Это позволяло перед лицензиатом перейти на неюридическую специальность (Guinchard, 2007). Среди преподаваемых собственно юридических дисциплин на этапе DEUG концентрировались наиболее фундаментальные — уголовное, гражданское, административное, конституционное право. На последующих этапах добавлялись более узкие предметы типа налогового или корпоративного права (Masclét, Ludet, and Delcros, 1995).

Хотя диплом магистра являлся обязательным, одного его было недостаточно для получения доступа к большинству юридических про-

фессий. Необходимо было также завершить практические курсы профессиональной подготовки разной длительности и степени сложности. Для судей и прокуроров это 31-месячное обучение в Национальной школе магистратуры (*L'Ecole nationale de la magistrature*). Для адвокатов — один год обучения в центрах профессиональной подготовки при региональных коллегиях и апелляционных судах (*L'Ecole des Avocats*) плюс шесть месяцев стажировки. Только после этого выпускник мог получить сертификат о допуске к профессии (*Certificat d'Aptitude à la Profession d'Avocat*). Сходные условия предусматривала и профессия нотариуса. Конкурс на все эти курсы традиционно очень высок, поэтому многие до 2006 г. предпочитали альтернативный путь — обучение с получением диплома о специальном высшем образовании по юриспруденции (*Diplôme d'études supérieures spécialisées, DESS*), что организовывалось на базе университетов. Этот диплом позволял конкурировать за другие места работы юриста, не имеющие столь высоких квалификационных требований. Выпускники, более склонные к академической карьере в сфере юриспруденции, шли на другую программу и получали диплом углубленного образования (*Diplome d'études Approfondies, DEA*).

В 2006 г. в связи с Болонским процессом, поддерживаемым Министерством образования, эта система значительно видоизменилась (реформа «3-5-8», или «LMD»). В первую очередь, упразднился базовый цикл DEUG, а также послемагистерские DESS и DEA. Сейчас структура обучения выглядит следующим образом: три года лицензиата, один-два года магистратуры (диплом Master 1 и 2) и три года аспирантуры, что в основном соответствует устройству высшего образования в других европейских странах. При этом все требования последующего послеуниверситетского профессионального обучения для занятия большинства юридических должностей сохраняются.

Преподавание в университетах в основном осуществляется в лекционном формате с минимумом интерактивных возможностей в отличие от модели обучения в странах англосаксонской правовой семьи. В центре внимания оказываются нормативные акты и их толкование, правовая теория. Судебной практике и конкретным кейсам уделяется меньше внимания. Кроме того, связи с другими дисциплинами (социология, экономика и т. д.) воспринимаются скептически и почти отсутствуют на традиционных юридических факультетах. Структура отчетных эссе по курсам требуется более строгая и формальная, нежели в британской системе¹. Предполагается, что приблизительно пятую

¹ Исключением здесь может служить недавно открытая в Science Po программа по праву, которая позиционирует себя как междисциплинарная.

часть учебного времени должна занимать работа студентов над практическими заданиями (Mascllet, Ludet, and Delcros, 1995).

Абитуриенты во Франции зачисляются на юридические факультеты на основании результатов выпускных экзаменов по окончании семилетнего школьного курса (*baccalauréat*). Какие-то отдельные экзамены университеты не устраивают (за исключением специальных учебных заведений, готовящих только юристов, но туда обычно требуется магистерский диплом). Однако такой открытый набор компенсируется высоким уровнем отсева в первые два года обучения. Магистратура делится на два уровня: Master 1, которая чаще всего рассматривается как промежуточная ступень, и Master 2, которая, в свою очередь, подразделяется на Master 2 Professionnel (профессиональная степень) и Master 2 Recherche (исследовательская степень). Как упоминалось выше, эта модель заменила существовавшие до перехода к болонской системе дипломы DESS и DEA. На уровне Master 2 студент имеет довольно большую свободу по выбору предметов. Хотя есть ряд обязательных предметов, основная масса курсов опциональна в гораздо большей степени, чем в той же Великобритании.

Контролем содержания обучения, аккредитацией и установкой стандартов для дипломов занимается Министерство высшего образования и исследований. В качестве одной из наиболее насущных проблем в области стандартов чаще всего называют трудности с разграничением магистерских программ Professionnel и Recherche. Процент преподавателей на юридических факультетах, совмещающих преподавание с практикой, довольно небольшой. В государственных университетах расходы студентов юрфака на обучение низкие, скорее символические. Так, в 2008—2009 гг. они составляли 226 евро за год обучения в магистратуре и 342 евро за год обучения в аспирантуре. Однако на юрфаках школ бизнеса (*écoles de commerce*) плата уже значительная, по состоянию на 2008—2009 гг. она составляла 8300 евро в год. Большинство студентов предпочитают получать юридическое образование в государственных вузах. Немногочисленные частные вузы непопулярны, так как возникают сложности с признанием дипломов государством (например, в католических университетах выпускники были вынуждены долгое время сдавать дополнительные экзамены) и работодателями на рынке труда (Lamèthe, 2010).

Сейчас французское юридическое образование находится в состоянии реформирования. Проводимая государством политика имплементации болонских требований довольно активно критикуется. И существенно процесс обучения мало поменялся. Поэтому раздается много

голосов в пользу отхода от лекционной модели образования, большего числа практических и интерактивных курсов, внедрения кейсовых заданий, сближения с другими социальными дисциплинами. В целом ситуация с юридическим образованием во Франции намного больше схожа с российскими реалиями, нежели британская или американская. Однако общей с Великобританией чертой является наличие отдельного послеуниверситетского профессионального юридического образования во Франции. В России такового нет, либо оно носит формальный характер и не является обязательным для доступа к профессии (Академия правосудия, стажировка в адвокатуре и т. д.). Именно поэтому, как кажется, вопросы соотношения теории и практики, абстрактного знания и прикладных навыков и т. п. стоят у нас намного острее.

Германия

Германия представляет собой другой пример значимой роли государства в становлении профессии. Здесь профессионалы вне государственной службы обладали низким статусом. Государство регулировало вход в профессию в медицине, праве, академической деятельности. До 1870-х гг. не было профессиональных ассоциаций, которые бы удостоверяли право стать частью профессионального сообщества. Именно государство осуществляло сертификацию. При этом государство определяло, что для сдачи экзамена нужно посещение университета. В 1775 г. установлено правило, согласно которому для допуска к юридической профессии необходимо сдать два экзамена — один после окончания университета, один после прохождения практического обучения. Это требование действует до сих пор. Тем самым именно государство гарантировало, что университетское обучение позволяет практиковать в данной профессии. При этом обучение в университетах не было тесно связано именно с подготовкой к практической профессиональной деятельности (Abbott, 1988).

Если в странах общего права юриспруденция развивалась в судах, в континентальной Европе развитие права происходило силами профессоров. В германских княжествах именно университеты, а не королевские или папские суды трансформировали римское право под текущие нужды. Тот, кто хотел получить место на государственной службе, начинал свою карьеру как студент университета, где должен был получить необходимые знания и сдать соответствующий экзамен на допуск в профессию. И даже после окончания университета, уже став профессиональным судьей или занимая какие-то иные должности, он

мог обратиться к профессору для разрешения особенно сложных дел. Из профессоров университетов также часто формировались верховные суды и апелляционные суды, куда попадали дела, нуждающиеся в особенно тщательном изучении. Таким образом, миссия профессоров была двоякой: они и развивали право, и готовили студентов к профессиональной жизни. В этих условиях именно университеты становились местом развития юридической профессии. Создание и развитие университетов уже в XV—XVI вв. стало частью политики государей, нуждавшихся в корпусе подготовленных профессионалов.

Начиная с XVI в. в Германии участие профессоров в государственной жизни проявлялось в форме института послания (*Actenversendung*). Когда суд не мог найти соответствующую правовую норму, он обращался в ближайший университет на юридический факультет, где профессора выносили решение, обязательное для судьи. По мнению Райнштайна, именно благодаря институту посланий университетская профессура могла сохранять связь с реальной практикой и, в свою очередь, оказывать существенное влияние на развитие права, которое транслировалось студентам на лекциях (Rheinstein, 1938: 7).

Как видим, это существенно отличается от американской или английской ситуации, где обучение будущих юристов происходило в форме «ученичества» в офисе судьи или адвоката. Разные траектории развития юридического образования отражаются и на развитии самого права. Английские или американские юристы имеют дело с отдельными прецедентами, а право, создаваемое в судах, хотя и приближено к жизни, часто характеризуется отсутствием логики и недостаточной системностью. Европейские профессора, напротив, специализируются в выстраивании логичных, связанных классификаций и схем, которые легко можно запомнить студентам, но которые не всегда находят отражение в реальной жизни.

До конца XVIII — начала XIX в. учебные планы немецких университетов были перегружены теоретическими дисциплинами и посвящены доскональному изучению римского права. С конца XVIII в. начинает расти доля частноправовых дисциплин, например гражданского процессуального права, обязательственного права и т. д. Начинается преподавание международного частного права, страхового и трудового права, курса по регулированию ценных бумаг (Антропов, Антропова, 2017). Программа обучения была ориентирована на подготовку судей, прокуроров, адвокатов, нотариусов. В истории немецкого юридического образования большую роль сыграло то, что в XIX в. в Германии удалось найти баланс между свободой творчества профессора

и государственным контролем над содержанием обучения. Академическая политика и особенно вопрос найма преподавателей формировались в ходе совместной работы Министерства образования, в частности Hochschulreferent (главы департамента высшего образования), и университета в лице ректора, сената и декана. Наем профессуры осуществлялся самим университетом на основе академических достижений кандидата. Чтобы получить возможность преподавать, кандидат должен был, в первую очередь, иметь докторскую степень. Это значит написать и защитить диссертацию, а также опубликовать научный труд, который представлял бы его «академический вклад». Будучи принятым в члены факультета, кандидат получал должность приват-доцента и полную свободу преподавать в сфере своих компетенций. Приват-доценты не получали зарплату, их доход формировался исключительно из денег, которые платили студенты, записавшиеся на его курс.

Если отбор и наем кандидатов осуществлялся при участии представителей государства, то содержание курсов никто не контролировал. Приват-доцент получал абсолютную свободу преподавать то, что ему было важно и интересно. Идеологический контроль происходил на входе в академический мир, и человек с неортодоксальными взглядами не мог получить кафедру. Академическое сообщество хорошо контролировало свои ряды, но при этом оставляло пространство для «креативной оппозиции и инноваций» в науке (Rheinstein, 1938: 13). Райнштайн признает, что юридической науки это коснулось в несколько меньшей степени, чем других отраслей знания, поскольку изначально туда попадали более консервативные кадры. Тем не менее и там появились яркие имена. Возможность выхода за пределы своего курса и ведения междисциплинарных исследований создавала хорошие условия для появления новых теорий и открытий. Развитие правовой теории и практики стимулировалось также свободой студентов выбирать курсы и перемещаться из одной сферы знания в другую. Важно было только подготовиться к экзаменам, но не было обязательных для посещения курсов.

Все существование университетов связано с проблемой правильного сочетания: академических исследований и подготовки студентов к профессиональной деятельности. В Германии пошли по пути разделения обучения на теоретическое и практическое. Государство нуждалось в корпусе лояльных и квалифицированных юристов. После гумбольдтовской реформы университетов в 1820 г. немецкие князья стали с подозрением относиться к университетскому образованию.

В результате стал развиваться институт стажерства (*Referendarzeit*) (Korloth, 2006: 88). Получив теоретические знания в университете, будущий юрист осваивал практику — в течение трех-четырех лет работал стажером в офисах судьи, прокурора, адвоката, на государственной службе. Так Прусское княжество, а за ним и все остальные разьединенные немецкие княжества получали корпус юристов, обладающих унифицированной корпоративной идентичностью: они были объединены не только знаниями, но и одинаковым пониманием государственной политики.

Программа обучения была реформирована в сторону расширения практической подготовки и сокращения исторической части (римского права), после 1897 г. центральное место отводилось изучению гражданского права (Антропов, Антропова, 2017). Что касается методики обучения, то принятая в немецких университетах лекционная система имеет как достоинства, так и недостатки (Rheinstein, 1938). Если лекции читает увлеченный своей темой профессор, способный в систематизированном виде подавать концепции и теории, то студенты быстро усваивают большой объем знаний. Малое количество домашних заданий позволяет студенту взять большое количество курсов и получить представление о разных отраслях права. Так же часто встречается ситуация, когда профессора год за годом читают давно разработанный курс, а студентам ничего не надо делать, кроме как вести конспект. Это коренным образом отличается от американского или британского подхода с его большим объемом текстов и кейсов для самостоятельного изучения. Упор на лекционные занятия чреват утратой связи с реальной жизнью и чрезмерной догматизацией.

В современных университетах ситуация существенно не улучшается — увеличивающееся количество студентов не компенсируется ни ростом количества профессоров, ни увеличением финансирования. В результате на некоторые курсы записываются до 200—600 человек. Вступительных экзаменов в университеты нет, на курс может поступить любой успешно сдавший выпускные экзамены в гимназии (*Abitur*). В таких условиях практически невозможно обеспечить личное общение преподавателей (и ассистентов) и студентов.

Однако никакие исторические перевороты не смогли пошатнуть систему подготовки юристов, зародившуюся в начале XIX в. и окончательно сложившуюся к началу XX в. Удивительно, но в XXI в. существует все та же двухступенчатая система подготовки. Университетский этап обучения длится минимум четыре года, но чаще занимает пять лет, и по окончании выпускники юридических программ сдают

государственный экзамен по единому стандарту. Затем следует обязательный период практического обучения (*Referendarzeit*). Он длится два года и предполагает прохождение стажировок в судах, прокуратуре, органах государственного управления и адвокатуре, с недавних пор стажировка также возможна в НКО и частных фирмах.

По окончании стажировки будущие юристы сдают еще один государственный экзамен и получают допуск в профессию. В ходе экзамена проверяются теоретические знания и способность кандидата к решению практических проблем. Экзамены принимает комиссия, состоящая из университетских профессоров и практиков. На первом экзамене, где проверяется глубина теоретических знаний, более заметную роль играют университетские профессора. Роль практиков особенно велика в ходе приема второго экзамена. Они активно стремятся войти в комиссию и деятельно участвуют в отборе будущих коллег. В ходе второго этапа обучения будущий юрист не только получает навыки подготовки юридических документов, знакомится с рутинной юридической деятельностью, но и, что более важно, начинает понимать сложную механику немецкого государственного управления с ее традициями ответственности и служения (Rheinstein, 1938: 17).

Ни в теоретическом, ни в практическом обучении не выделяются специализации. Только после реформы 2002 г. в университетах появились некоторые специализированные направления подготовки, но экзамен все равно един для всех выпускников юридических программ. Высшее юридическое образование в Германии направлено на подготовку так называемого универсального юриста (*Einheitsjurist*). Получив допуск в профессию, молодой юрист может работать на любой юридической должности — судьей, прокурором, юристом общей практики. «Судоцентричность» немецкого юридического образования подвергалась критике на протяжении всего XX в. Есть мнение, что такая модель не прививает навыков, необходимых для других видов юридической деятельности: навыков публичных выступлений, ведения переговоров, подготовки документов разного типа. Небольшие реальные изменения стали происходить только после реформы юридического образования в 2002 г., когда была признана необходимость развития технических навыков (*soft skills*). В некоторых случаях эти навыки могут быть проверены на втором государственном экзамене (Schultz, 2011: 5—9).

Двухэтапная система обучения возникла для подготовки небольшой элитной группы профессионалов, но сейчас количество людей, по-

лучающих высшее юридическое образование, выросло до 100 тыс. человек, обучающихся на 43 факультетах (2003). Ежегодно около 10 тыс. человек успешно сдают второй государственный экзамен и, следовательно, получают квалификацию юриста. Более 60—70% становятся юристами общей практики. Общее число юристов общей практики в 2004 г. достигло 126 тыс. по сравнению с 70 тыс. в 1990-м и 23 тыс. в 1970 г. (Korioth, 2006: 89).

В 2002 г. был принят новый закон о высшем образовании, который немного раздвинул границы юридического образования, например позволил специализированное юридическое образование. Но кардинальных реформ этот закон не принес. Больше изменений вносит участие Германии в Болонском процессе, характеризующемся интернационализацией образования и необходимостью находить компромисс между разными системами образования и особенно требованиями свободного рынка труда. Наконец, ожидается, что на систему юридического образования в Германии могут оказать влияние частные вузы, но пока эффекты этих процессов сложно оценивать.

Таким образом, процесс превращения в профессионального юриста в Германии составляет 8—10 лет. То время, которое будущие юристы проводят вместе, и — по меткому замечанию Шульц — страдают вместе (Schultz, 2011: 5—9), оказывает сильный солидаризирующий эффект на все сообщество юристов. Оно становится невероятно крепким и сплоченным, и этот эффект сохраняется до конца жизни. Другим фактором гомогенизации сообщества является то, что такое долгое обучение могут позволить себе только выходцы из семей среднего и высшего среднего класса, чьи родители нередко сами являются гражданскими служащими. Все это сильно отличается от российской ситуации, где об общей идентичности или сплоченности юристов не приходится говорить. Юридическая профессия в России, как уже упоминалось выше, сильно сегментирована. Тем не менее по многим формальным чертам российское образование пытается ориентироваться на германскую модель. Предполагается, что высокая доля теоретических и исторических дисциплин в процессе обучения может стать фундаментом подготовки «универсального» юриста. Однако игнорируется большая роль длительного и обязательного практического обучения за стенами университета в Германии. В России этот этап отсутствует. В итоге возникают противоречия между рынком труда и юридическим образованием, о чем пойдет речь в последующих главах.

Постсоциалистические страны

Более близким к российской ситуации является опыт Восточной Европы, поэтому имеет смысл завершить сравнительный обзор анализом ситуации с юридическим образованием в этом регионе. Во многих случаях в этих странах речь не идет о постройке принципиально новой системы юридического образования после демонтажа социалистического строя. Скорее, реформа образования означала возврат к тем векторам развития, которые наметились еще до установления этого строя. При этом некоторые черты образования советского типа сохраняются до сих пор. Однако сильное влияние европейской интеграции на юридическое образование в этих странах трудно отрицать.

Юридическое образование в Восточной Европе унаследовало от социалистических времен чрезмерный догматизм и формализм (Kühn, 2012). Новые технологии преподавания приживаются в этих странах плохо, и основными методами обучения, как и в дореформенные времена, являются лекционные занятия и слабая связь того, чему учат в университетах, с реальной жизнью. Например, крайне резкую характеристику ситуации в юридическом образовании в Чехии дала судья Конституционного суда Чехии Вагнерова: «Континентальная Европа отказывается от преувеличенного правового позитивизма в пользу социологического мышления, что неизбежно меняет институциональное окружение. Не знающий жизни судья больше не нужен. Поскольку право перестало быть замкнутой в себе наукой, а стало наукой о жизни, то тот, кто применяет закон, должен знать жизнь» (Wagnerova, 2003: 163). На практике же юридическое образование в постсоциалистических странах сохранило довольно большую ригидность.

Общей проблемой для восточно-европейских стран в начале реформ стал практически повсеместный недостаток финансирования высшего образования. В некоторых странах он существует по сей день. Недостаток финансирования отражался на зарплатах преподавателей, особенно на ранних этапах карьеры, и побуждал молодых людей к выбору других вариантов профессионального развития. В Чехии, например, работа в университете может казаться привлекательной, потому что рассматривается как род государственной службы с сопутствующими гарантиями, но не потому, что позволяет зарабатывать достаточные средства. На практике это приводит к тому, что преподаватели совмещают работу в университете с другой занятостью, что негативно отражается на качестве их преподавания и публикационной активности (Urban, Krasnitskaya, Kowalska, 2018). При этом в Чехии нет част-

ных юридических школ. Все студенты получают высшее образование бесплатно в четырех государственных вузах. В Польше долго существовала аналогичная проблема, и ситуация с финансированием образования начала исправляться только начиная с 2008 г.

Еще одним наследием социалистического университета является использование устаревших педагогических технологий. При том, что спрос на юридическое образование в этих странах высок, а предложение преподавателей ограничено, обучение часто заключается в чтении лекций большим группам студентов. Учебные суды, игровые ситуации разрешены, но теоретические курсы составляют более 80% учебного плана (Urban, Krasnitskaya, Kowalska, 2018). Важным недостатком постсоциалистической системы высшего юридического образования исследователи считают практически полное пренебрежение навыками юридического письма. Традиционно в этих странах считается, что адвокат, юрист должен уметь хорошо говорить, структурировать свою речь, формулировать мысли и связно излагать свои аргументы в устной форме. В результате многие экзамены принимаются в устной форме. Иногда им предшествуют тесты или письменный анализ кейсов. В Чехии, например, в письменной части экзамена либо просто проверяют базовые знания, либо требуют объяснения содержания базового юридического документа. Студентов, как правило, не учат писать эссе, т. е. аргументированные и убедительные тексты, которые проверяют их юридическое мышление и способность кратко и четко формулировать свои аргументы. При этом, как отмечают Урбан, Красницкая и Ковальска, по окончании обучения чешские студенты должны сдавать письменную дипломную работу, для написания которой им часто не хватает навыков (*ibid.*).

В то же время интернационализация образования, особенно в результате европейской интеграции, неизбежно влияет на юридическое образование в этих странах. Вступление в ЕС существенно повлияло на требования к юристам: дословное знание законов — то, чему традиционно учились восточно-европейские студенты юрфаков, — теперь играет вторичную роль. Гораздо важнее становится понимание основных правовых ценностей и принципов. Бломквист в своем исследовании реформы литовского юридического образования показывает, что реформы образования нередко имеют разнонаправленные тенденции (Blomquist, 2004). Так, он выделяет пять основных направлений реформирования: 1) создание независимой юридической профессии; 2) полная профессионализация юристов через образовательные стандарты; 3) укрепление позиции преподавателя права как неза-

висимого профессионала; 4) преподавание юридических дисциплин на началах верховенства права; 5) учет юридическими факультетами запросов общества к квалификации юристов. Однако далеко не все юридические факультеты и преподаватели с готовностью заимствуют европейские модели в реализации этих направлений реформирования. Например, болонская структура бакалавр — магистр воспринимается критически многими преподавателями как неспособная подготовить полноценного юриста. Как пишет Бломквист, в некоторых университетах на момент исследования сохранялась модель вечернего юридического образования как вполне жизнеспособная, хотя в большинстве стран, заимствовавших когда-то эту советскую практику, от нее отказались (Blomquist, 2004).

Польше удалось добиться несколько большего прогресса в адаптации к Болонскому процессу и модернизации своих учебных программ (Urban, Krasnitskaya, Kowalska, 2018). Создание Национальной системы квалификаций и переход к образованию, сфокусированному на «результатах обучения», позволили польскому юридическому образованию быстрее слиться с системами образования других европейских стран. В частности, в Польше был сделан осознанный выбор в пользу французской двухступенчатой модели подготовки юристов. Какая-то часть характерных черт социалистического периода еще сохраняется: приоритет теоретических дисциплин над практикой, лекционный формат обучения, пятилетняя программа на юридических факультетах, что идет вразрез с болонской структурой бакалавр — магистр (Krasnicka, 2012). Однако введение обязательного постуниверситетского профессионального образования около 10 лет назад можно назвать кардинальной реформой. После прохождения обучения на юридическом факультете университета польские выпускники еще не получают доступа к профессии. Для этого, как пишет Красницка, им необходимо пройти обучение в специализированной школе судей и прокуроров либо в школе адвокатов, где им прививают практические навыки и ценности, необходимые для будущей профессии.

* * *

Как показывает наш сравнительный обзор, в мировой практике можно выделить две основные модели юридического образования. В рамках первой модели процесс обучения сконцентрирован на юридическом факультете университета. Здесь студент в идеале получает все необходимые профессиональные навыки для работы юристом в любой сфере. Американская система в наибольшей степени соответ-

ствует этому подходу. В некоторых случаях, как в Германии, университетское обучение может дополняться длительной практикой на местах: стажировкой в судах, прокуратуре, нотариате, адвокатуре и т. д. Такая модель предполагает, по крайней мере в теории, определенную общность юридической профессии, когда юристы из разных сфер занятости обладают сходными ценностными установками. Так, в США все юристы являются членами единой профессиональной ассоциации, а в Германии с давних пор юридическая профессия осмысливается через концепцию «универсального» юриста (Einheitsjurist). Как результат, мобильность между разными профессиональными группами довольно интенсивная и нередко случается, когда юрист за свою жизнь меняет несколько видов деятельности.

В рамках второй модели подготовка юриста предполагает две стадии: базовые знания и навыки дает университет, но доступ к профессии выпускник получает только после прохождения последипломного профессионального образования. Это модель довольно широко представлена в Европе (Великобритания, Франция, Португалия и т. д.). Страны со сходным с российским постсоциалистическим опытом пытаются реформировать систему подготовки юристов, ориентируясь на одну из двух моделей (например, Грузия на первую, а Польша на вторую). Во многом выбор обусловлен институциональной историей юридического образования в этих странах, а также степенью влияния на него основных сил — университетов, государства, профессии и рынка. В связи с этим имеет смысл подробно рассмотреть развитие юридического образования в России в институциональном разрезе. Только после этого можно обсуждать, какое направление реформ стоит выбрать и какая модель юридического образования будет наиболее оптимальной в российском контексте.

Глава 3. Институциональная история и современное состояние российского юридического образования

Авторы не ставили перед собой задачу представить в этой главе исчерпывающий исторический обзор развития юридического образования в России. Скорее, глава должна дать представление о контексте, в котором оно развивалось. В первую очередь нас интересует, как выстраивались отношения юридических факультетов с государством, как те или иные процессы и этапы развития юридической профессии отражались на юридическом образовании.

Многие, говоря о кризисе юридического образования в России, отсылают к романтическому «дореволюционному» периоду как к идеалу юридического образования. В самом деле, тогда, как и в конце XX в., происходил лавинообразный рост спроса на юридическое образование. Количество слушателей юридических факультетов в тот период составляло до трети студентов университетов. Многие связывают этот рост с судебной реформой 1864 г. и подъемом интереса к праву. Но он может объясняться и тем же, чем во многом объясняется сейчас, — слабостью государственных институтов, стремлением получить образование только ради занятия поста на госслужбе с последующим получением благ и привилегий от нахождения на этом посту.

Проследивая логику развития юридического образования в России, мы обнаруживаем, что в нем большую роль всегда играло государство и университеты и лишь затем — профессия и практикующие юристы.

Дореволюционный этап развития юридического образования

Практически до начала XIX в. в России не было систематического изучения правовых наук. Первые попытки создать школы, в которых осуществлялась бы подготовка к судейской и государственной службе, относятся к петровскому времени. Впрочем, большого успеха эти начинания не имели. В то время юридическое образование получали единицы и почти все в европейских вузах. В открытом в 1755 г. Мо-

сковском университете были четыре классических факультета, в том числе юридический, однако количество обучающихся праву студентов было мало и ощущался большой дефицит профессорских кадров (Аверин, Никитин, Федорченко, 2012). В начале XIX в. был открыт Царско-сельский лицей, где среди прочего велась подготовка по юриспруденции. В университетах отдельных юридических факультетов не было, юридические науки преподавались на Отделении нравственных и политических наук (Серов, 2013). Это отделение готовило лиц с широким гуманитарным образованием и специалистов по отдельным отраслям государственного управления (Гинзбург, Ильина, 2011). Знание юриспруденции помогало получить доступ к государственным должностям, но не являлось обязательным требованием для этого.

Серьезные подвижки в области юридического образования, как пишут Гинзбург и Ильина, случились лишь в 1830-е гг., когда была завершена систематизация законодательства. В 1835 г. были внесены изменения в уставы императорских российских университетов и в структуре университетов впервые предусмотрены юридические факультеты (Серов, 2013). В этом же году было основано Императорское училище правоведения. Потребность государства в «чистых» юристах и появление самостоятельных юридических факультетов способствовали привнесению науки в юридическое образование и поднятию уровня теоретической подготовки. Но одновременно сократился уровень практической подготовки выпускников (Гинзбург, Ильина, 2011). Популярным оставалось обучение в европейских вузах, поскольку открывало дорогу к профессорским кафедрам в университетах. В середине XIX в. основные профессорские кадры Московского, Петербургского, Казанского, Киевского и Дерптского университетов имели заграничную подготовку (Аверин, Никитин, Федорченко, 2012).

Хотя выпускники юридических факультетов права находили себя, как правило, на государственной службе, не было таких должностей, для которых юридическое образование было бы обязательным. Например, в 1851 г. из 88 председателей губернских палат уголовного и гражданского суда высшее юридическое образование имели 24 человека (27%). Еще 6 имели другое высшее образование, 19 человек имели среднее образование, а остальные 39 (44%) не имели ни среднего, ни высшего образования (Серов, 2013). Частной адвокатской практики не существовало. Тем не менее появление систематического юридического образования у небольшой элитной группы с разделяемой профессиональной идентичностью запустило правовую реформу 1864 г. (Kurkchyan, 2018: 19).

Период 1864—1917 гг. можно определить как начало профессионализации юридической деятельности. Во-первых, усилилось значение университетов и элитных школ профессионального образования — Александровского лицея и Училища правоведения. Эти учебные заведения сыграли важную роль в проведении судебной реформы 1864 г. и инициировали общественную дискуссию о праве и справедливости (Tissier, 2015). Во-вторых, произошли изменения в юридической профессии — появилась профессиональная группа присяжных поверенных, а позже и частных поверенных (Бочаров, Моисеева, 2017).

В области юридического образования в этот период происходило несколько процессов.

1. Стремительный рост высшего образования в целом. Так, общее количество студентов вузов к 1914 г. выросло до 127 тыс. человек. При том, что в 1864 г. в университетах училось около 4 тыс. студентов, а в 1894-м — 14 тыс. (Дружилов, 2013). Общая тенденция роста высшего образования в полной мере отразилась и на росте популярности юридического образования. Но хотя общее количество студентов юридических факультетов выросло, это не стало основой для открытия образования различным социальным группам — женщинам, этническим меньшинствам, выходцам из мещан и крестьян. Привилегированные сословия (дворянство, духовенство, купечество) в университетах были представлены примерно одинаково. Тогда как у сыновей рабочих и ремесленников шансов попасть в университет было в 10 раз меньше, у сыновей крестьян — в 100 раз меньше (Пыхалов, 2011). Элитарность юридического образования поддерживалась профессиональными сообществами, которые стремились сохранить связи с высокопоставленными чиновниками и судьями. До 1911 г. женщины не допускались в вузы для изучения юридических наук. Женщины, желавшие стать юристами, отправлялись получать образование за границу. В 1911 г. был принят закон, позволяющий получать высшее юридическое образование женщинам, но не было разрешено работать по специальности. Судебная и адвокатская деятельность оставалась для женщин закрытой¹.

¹ Первой гражданкой России, получившей юридическое образование, стала Анна Евреинова. В 1875 г. она закончила Лейпцигский университет, занималась исследованиями права славянских народов и прав женщин. Первой женщиной-практиком в России также стала выпускница зарубежного вуза, в данном случае Парижского университета. В 1908 г. Янина Подгурская сдала государственный экзамен в юридической комиссии Московского университета и затем подала прошение о зачислении ее в помощники присяжного поверенного. В 1909 г. Гита Флейшиц, тоже выпускница Парижского университета, сдала экстерном экзамены за курс юридического факультета Петербургского университета, получила диплом 1-й степени и стала помощником

2. Начало XX в. ознаменовалось также дискуссиями о целях юридического образования. С одной стороны, государство в лице Министерства образования стремилось реформировать образование в направлении практической деятельности. Идеологами этих преобразований были академик Янжул и профессор Казанский. Они предлагали наполнить учебные программы более практически ориентированными курсами по примеру немецких университетов. Им противостояли либерально настроенные профессора, среди которых были Петражицкий и Гессен, уверенные в научной ценности своей деятельности. Они отстаивали систему лекционных курсов и теоретический характер университетского образования (Tissier, 2015).

В конце XIX — начале XX в. в России возник вопрос об унификации системы права, где право Российской империи заняло бы ведущую роль по сравнению с локальными практиками (Горин, 2012). Но, по большому счету, эта дискуссия так и осталась периферийной, а преподавание курсов по местным правовым системам было свернуто после революции 1905 г. В конечном счете ни в юридическом образовании, ни в юридической практике не появились новые способы управления этническим и культурным разнообразием (Burbank, 2006; Kirmse, 2012).

3. К концу XIX в. университетская деятельность расширилась за счет публичных лекций и стала развиваться юридическая наука: любая законодательная инициатива обсуждалась на страницах юридической прессы и становилась предметом тщательного разбора и оценки (Аверин, Никитин, Федорченко, 2012). Как следствие, на первых этапах именно университеты стали важной движущей силой по развитию профессионального образования юристов в России.

Таким образом, в юридическом образовании после судебной реформы, во-первых, обнаруживается элитарность и эксклюзивность, ограниченность доступа для определенных сословий. Во-вторых, реальность обнаруживает сосуществование на территории Российской империи множества правовых систем (от крестьянского права до шариата), которое никак не учитывается в учебных программах. В-третьих, дискуссия о демократизации юридического образования так и оставалась дискуссией без каких-либо реальных попыток его модернизации и продвижения инклюзивной модели профессионализации (Tissier, 2015).

присяжного поверенного. Но ей не удалось приступить к адвокатской практике в качестве представителя по уголовным делам, поскольку на первом же заседании Флейшиц была отстранена прокурором. В результате она ушла в исследовательскую работу (Верещагин, 2017).

Советское юридическое образование

После революции система высшего образования претерпела кардинальную трансформацию, которая касалась кадрового состава, учебных планов и самой цели высшего образования. Такое образование стало кузницей «трудовой интеллигенции» — технических специалистов, лояльных марксистско-ленинской идеологии (Абрамов, 2010: 82). В октябре 1918 г. был издан декрет, согласно которому отменялись ученые степени и был определен порядок увольнения профессоров, проработавших более 10 лет. В марте 1919 г. были упразднены практически все юридические факультеты и юридические вузы. Вместо них были созданы факультеты общественных наук (ФОНы), на которых действовали три отделения: экономическое, юрико-политическое, историческое (Шадрин, 2012). Первые три года студенты ФОНов обучались по общей программе, а специализация начиналась на четвертом году. Основное место в учебной программе занимало изучение марксизма, который был утвержден в качестве государственной идеологии. Из учебных планов, как описывает Шадрин, было исключено каноническое право; сократилось количество часов, отводимых на изучение римского права; вводились новые исторические дисциплины: история Интернационала, история социализма, рабочее право и история рабочего законодательства, методология истории и др. Часть предметов представляли собой традиционные дисциплины — гражданское и уголовное право, но несколько видоизмененные в связи с новыми общественно-политическими условиями.

С установлением советской власти произошло кардинальное переосмысление роли университетского образования для всех групп юридической профессии. Появилась идея о том, что судьи, прокуроры, адвокаты должны быть «народными» и руководствоваться в первую очередь классовым сознанием, а не принципом верховенства права. Согласно марксистской теории право в коммунистическом государстве должно было отмереть. Воспроизводство слоя юристов виделось стопором на пути этого движения. Таким образом, юридическое образование в первые годы советской власти фактически отсутствовало. Лишь к 1930-м гг. в связи с индустриальным рывком и усложнением нормативного регулирования появляется потребность в квалифицированных юридических кадрах.

В 1925 г. были открыты сразу две научные организации, занимавшиеся вопросами права. Институт советского строительства должен был заниматься вопросами государственно-правовой теории, а Госу-

дарственный институт по изучению преступности и преступника стал центром криминологических исследований. Эти события определили последующую траекторию развития юридического образования и науки — произошло их институциональное и функциональное разделение. На научные учреждения были возложены задачи изучения законодательства, производство теоретического знания. Для подготовки же практических специалистов стали создаваться отдельные институты и восстанавливаться факультеты права в университетах.

С конца 1920-х гг. начинают создаваться институты, позволяющие получить заочное юридическое образование. По сути, они представляли собой одногодичные курсы, а не полноценное образование. К тому же был велик отсев, и большинство поступающих в эти школы обучение не заканчивали. Введение платы за обучение в 1940 г. еще больше способствовало оттоку слушателей. К концу 1930-х гг. четырехлетнее юридическое образование начали давать в очень небольшом количестве учебных заведений — в семи юридических институтах и на трех факультетах при университетах. С 1938 г. началась работа по стандартизации образования и его централизованному управлению — было сформировано Главное управление учебных заведений НКЮ СССР. Это управление руководило кадровой политикой учебных заведений, представляло кандидатов на должности руководителей вузов, разрабатывало методические указания по учебному процессу, осуществляло финансовые функции (Кодинцев, 2007).

Малое количество вузов частично восполнялось разнообразными краткосрочными курсами и обучением на заочной основе, например: одногодичные курсы для сельских кадров, трехмесячные курсы для секретарей в судах, прокуратуре и нотариате, двухлетние курсы для сотрудников органов юстиции (Hazard, 1938). Развитие высшего юридического образования было объектом постоянной критики. В частности, отмечалось, что не хватает кадров для работы в международном праве, для работы в административных органах. Качество преподавательских кадров было низким, отсутствовали учебники, не развивалась юридическая наука (Кодинцев, 2008). Эта критика вылилась в постановление ЦК ВКП(б) от 5 октября 1946 г. «О расширении и улучшении юридического образования в стране».

При этом для занятия многими видами деятельности высшее юридическое образование не требовалось. Например, в 1938 г. появляется базовое законодательство о судостроительстве¹, но норма о необходимо-

¹ Закон от 16 августа 1938 г. «О судостроительстве СССР, союзных и автономных республик».

сти для судей иметь высшее юридическое образование там отсутствовал (Серов, 2013). Долгое время, вплоть до 1960-х гг., высшее юридическое образование не было, например, обязательным требованием для адвокатов. В коллегии могли поступить и обладатели среднеспециального юридического образования (при условии одного года стажа юридической работы), и лица без какого-либо юридического образования, но проработавшие три года судьей, прокурором или следователем (Razi, 1960).

Постановление 1946 г. не смогло оживить юридическое образование. Спрос на квалифицированных юристов по-прежнему превышал предложение, состояние юридического образования в этот период характеризуется как застой. 16 июня 1964 г. было принято решение «О мероприятиях для лучшего развития юридического образования в стране». В документе указывалось на недостатки в области юридического образования и ставилась задача развития высшего юридического образования.

В этот период окончательно оформилась организационная структура высшего юридического образования. Его можно было получить на юридических факультетах классических университетов и в специализированных юридических вузах. Последние создавались на базе вузов, специализировавшихся на подготовке кадров для военно-промышленного комплекса (Синюков, Синюкова, 2009). К 1960-м гг. число учреждений, готовящих юристов, увеличилось до двадцати одного: 12 факультетов классических университетов и 9 юридических институтов (Hager, 1966). Наряду с пятилетним дневным обучением в этих заведениях можно было также получить высшее образование в рамках заочной или вечерней формы с шестилетним циклом обучения. Большинство на заочных отделениях составляли параллельно работающие студенты, причем чаще всего в сфере права, а на дневные отделения поступали выпускники школ (Morris, 1963).

На концептуальном уровне шло создание универсальной модели специалиста-юриста. Подготовка по такой модели должна была обеспечить, с одной стороны, глубокую идейно-политическую, общенаучную и теоретическую подготовку юриста, с другой — качественную профессиональную подготовку в сравнительно узкоспециальных вопросах (Дагель, Овчинникова, Резниченко, 1976). Популярный в тот период кибернетический подход также давал надежду использовать эту модель для рационального и научно обоснованного составления учебных планов и планирования времени студента-юриста (там же). Универсальная модель юриста в 1981 г. была закреплена унифициро-

ванной квалификационной характеристикой юриста по единственной правовой специальности — 1801 «Правоведение»¹. Такой универсальный подход подвергался критике как в момент создания модели юриста (Синюков, Синюкова, 2009: 10), так и во время реформ, когда выработывались стандарты юридического образования.

С 1955 г. наличие высшего юридического образования стало обязательным для лиц, замещающих должности прокуроров и следователей². Но для судей такое требование не появилось ни в Основах законодательства о судостроительстве Союза ССР, союзных и автономных республик от 25 декабря 1958 г., ни в Законе от 8 июля 1981 г. «О судостроительстве РСФСР». И если назначение на должность прокурора человека без высшего юридического образования было возможно только с согласия Генерального прокурора СССР, то для судьи устанавливался лишь возрастной ценз (25 лет) и наличие избирательных прав. В 1958 г. только 20% судей имели высшее юридическое образование (Серов, 2013). Тем не менее уже к 1982 г. почти все (98,3%) народные судьи имели высшее юридическое образование (Пашин, 2003: 169).

Формат обучения в основном включал чтение лекций преподавателем перед большой аудиторией студентов, а не решение кейсов или сократический диалог. Эту особенность часто подчеркивают при сравнении англо-американские авторы. Однако такой подход к юридическому образованию не будет чем-то из ряда вон выходящим, если мы от англосаксонской модели перейдем к европейским странам. Скажем, во Франции или Германии, как было показано выше, также превалирует лекционный формат. Эту модель в СССР тем не менее дополняли семинарские занятия, на которых студенты презентовали и обсуждали прочитанный материал. Кроме того, существовала практическая подготовка, когда студент знакомился с возможным местом работы (в судах, прокуратуре, адвокатуре и т. д.) в летнее свободное от занятий время. Однако такая стажировка чаще всего носила формальный характер, так как за короткий период в несколько недель освоить практические навыки сложно.

Программа обучения с количеством курсов и отведенных на них часов была жестко централизована и вводилась Министерством образования. Советские учебные программы по праву содержали значительную долю общенаучных и идеологических дисциплин (логи-

¹ Утверждена приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 9 декабря 1982 г. № 1224.

² См. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 24 мая 1955 г. «Об утверждении Положения о прокурорском надзоре в СССР».

ка, физика, политическая экономика, научный атеизм и т. д.), а также курсов по теории и истории права. Все они носили обязательный характер. Столь большой объем неправовых дисциплин сильно отличал советскую модель от программ в американских и европейских вузах (Glos, 1989). В своей основе этот крен сохранился и в постсоветский период вплоть до настоящего времени, просто предметы были заменены на менее идеологизированные: политологию, философию, историю социально-политических учений, экономику и т. д. (Sahlas, Chastenay, 1998). Однако для развития профессиональной группы, как показывает Эббот, всегда важен баланс между абстрактным и конкретным знанием (Abbott, 1988). В связи с фундаментальным характером советского, а позднее и российского образования юрист был вынужден получать практические навыки уже непосредственно на рабочем месте.

Особенностью советского образования была система распределения выпускников по местам будущей работы в соответствии с потребностями государства. Это мог быть суд, прокуратура, коллегия адвокатов, государственное предприятие или учреждение. Выпускник должен был отработать на выпавшей ему позиции не менее трех лет (Granik, 1993). Наиболее желаемым местом распределения была прокуратура, что в принципе отражает статусную иерархию групп юридической профессии в советское время — прокурорская карьера считалась наиболее престижной (Gray, 1971; Sahlas, Chastenay, 1998). Адвокатура наряду с нотариусами, юрисконсультами и арбитрами хозяйственных арбитражей входила в число менее «популярных» мест работы (Finder, 1989). Однако возможности самостоятельного выбора будущего места работы были ограничены. Студент мог лишь после шестого семестра выбрать специализацию, которая частично определяла сферу его будущей занятости. Например, в учебном плане 1967 г. подразумевалось три таких специализации: а) государственно-правовая, б) хозяйственная, в) судебная и прокурорско-следственная (Washburn, 1972). Соответственно, круг будущих мест работы сужался с выбором специализации. Также на процесс распределения влияли и успехи в учебе, наиболее успешные выпускники распределялись в центральные города, тогда как наименее успешных могли направить в малопривлекательные отдаленные регионы (Sahlas, Chastenay, 1998). С исчезновением советского строя ушла в прошлое и система распределения. Поэтому студенты еще в период обучения теперь вынуждены заботиться о будущей позиции на рынке труда и совмещать учебу с работой (Granik, 1993). Отчасти этим можно объяснить столь массовое открытие за-

очных отделений на юридических факультетах. Однако большинство других черт советского юридического образования сохранились и после перехода к рыночной экономике.

Юридическое образование в России сегодня

К 1989 г. в Советском Союзе были заняты 218 тыс. юристов с высшим образованием, что составляло около 1,5% специалистов. По сравнению с довоенным периодом количество юристов в экономике сократилось в два раза. Почти две трети квалифицированных юристов работали в правоохранительных органах, тогда как органы исполнительной власти, предприятия и учреждения испытывали хронический недостаток юрисконсультов. При этом вузы находились в жестких рамках плана набора специалистов и не могли самостоятельно предлагать программы обучения и определять количество студентов по каждой специальности.

Согласно исследованиям Константиновского, уже в 1983 г. профессия юриста была в числе самых популярных наряду с профессией военного и летчика (Константиновский, 2008: 137). Последующие исследования Константиновского обнаруживают, что в 1990-х гг. в оценке старшеклассниками привлекательности профессий профессия юриста обосновывается на первом месте. В 1994 г. триада самых привлекательных профессий была юрист — бизнесмен — банковский работник, в 1998 г. — юрист — программист — бизнесмен — банковский работник. В 2000-е гг. популярность профессии юриста слегка упала, но все равно осталась в триаде самых популярных профессий, занимая и в 2004-м, и в 2013 г. третье место в блоке «интеллигентных профессий» (там же).

С распадом СССР началась трансформация российских университетов. Система стала менее централизованной, а в высшем образовании появился коммерческий сектор. На первых порах ослабилась регулирующая роль государства в определении структуры и содержания образования. Поскольку государственное финансирование сокращалось, вузы стали проявлять внимание к другим источникам доходов, прежде всего от предоставления платных образовательных услуг. При этом не происходило сокращения или реорганизации уже существующих программ. Напротив, к уже существующим стали добавляться новые программы, призванные ответить на изменившийся спрос студентов. Студенты, в свою очередь, стали рассматривать высшее образование как средство получения тех компетенций, которые ценятся на

рынке труда (Brint, 2002: 246). Университеты откликнулись тем, что расширили набор образовательных программ за счет новых профессиональных областей прикладного характера, которые имеют связь с частным сектором за пределами университета. Как следствие, в последние годы обладателями юридических дипломов становятся около 150 тыс. человек ежегодно (Моисеева, 2018). Но как понять, сколько всего в стране юристов?

Чтобы рассчитать количество юристов в населении России, мы воспользовались данными РМЭЗ¹. Согласно переписи населения 2010 г. высшее образование в России имели около 23% населения². По данным РМЭЗ, среди обладателей дипломов о высшем образовании доля юристов в 2018 г. составляла около 7,4%, а в населении — около 2,2%. Экстраполируя данные РМЭЗ на все население России, мы получаем, что примерно 2,7—3 млн жителей России имеют высшее юридическое образование. То есть по сравнению с 1989 г. их количество выросло по меньшей мере десятикратно.

Поскольку РМЭЗ является мониторинговым исследованием и проводится с 1994 г. ежегодно, его результаты могут быть использованы для оценки динамики подготовки специалистов с высшим образованием по когортам и специальностям. Эти данные позволили нам проследить, как менялась структура специальностей высшего образования в постсоветское время по сравнению с советским.

Для обозначения специальности по диплому в РМЭЗ используется международный классификатор видов деятельности (далее — ISCO (ISCO-08, 2012)). В ISCO используется четырехзначная система кодирования, где каждый код обозначает уровень образования и специальность. Например, код профессии 2612 означает, что человек имеет высшее образование и работает судьей. Коды, начинающиеся с цифры 2, всегда относятся к профессиям, требующим высшего образования. Коды, начинающиеся с цифр 3 и 4, могут требовать среднего специального образования, следующие коды предполагают профессии, требующие только профессионального образования или вовсе не требующие специализированной подготовки. Первая цифра 1

¹ Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ, проводимый Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» и ООО «Демоскоп» при участии Центра народонаселения Университета Северной Каролины в Чапел-Хилле и Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН. Сайты обследования РМЭЗ: <http://www.cpc.unc.edu/projects/rms> и <http://www.hse.ru/rms>.

² См.: Перепись населения 2010 года. URL: https://gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/Documents/Vol3/pub-03-01.pdf. Опираясь на данные РМЭЗ, можно заключить, что к 2018 г. доля населения, имеющего высшее образование, выросла до 26%.

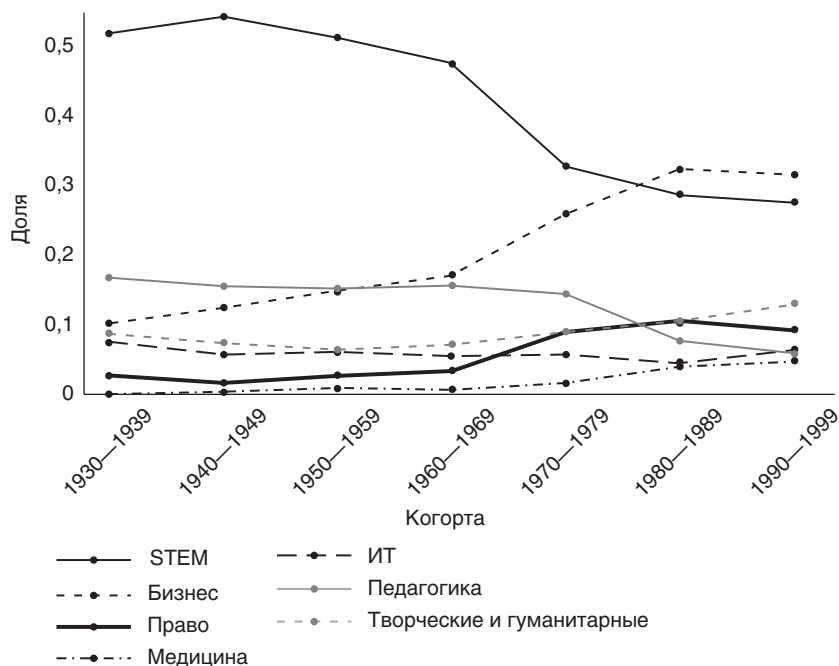
Таблица 1

Группировка специальностей ISCO-08

Группа	Пример специальности в кодировке ISCO
STEM (Science, Technology, Engineering and Math)	Математика, инженеры, химия, физика, архитектура и строительство, биология, ботаника
Бизнес	Менеджмент, экономика, бухгалтерия, маркетинг
Медицина	Врач, медсестра, стоматолог
ИТ	Инженер-программист
Педагогика	Учитель, педагог дошкольного образования, преподаватель вуза
Право	Юрист, адвокат, судья, прочий юрист, правоохранитель
Творческие и гуманитарные	Библиотечное дело, журналистика, актерское мастерство, философия, социология и т. п.

в коде профессий относится к руководителям, менеджерам высшего звена и предпринимателям и не связана с уровнем образования. Соответственно, когда человека опрашивают про его образование, он может выбрать наиболее подходящий код, чтобы обозначить свою специальность. Коды профессий были перекодированы в несколько больших групп (табл. 1).

Рисунок 1 отражает динамику распределения подготовки по разным специальностям по когортам. Видно, что среди рожденных до 1970 г. юристы составляли 3,3%. В более поздних когортах, т. е. среди родившихся после 1970 г. (и получавших высшее образование в 1990-е гг.), доля выпускников юрфаков выросла до 10—11%. Еще более резкий рост выпускников вузов в этот период наблюдается по направлению «Бизнес» (с 17 до 32%). Одновременно стремительно сокращается количество выпускников по естественно-научным специальностям (с 50 до 28%), а также заметно сокращается количество педагогов (с 15 до 8%). По другим направлениям подготовки изменения не так драматичны, хотя тоже значительны. В последние годы устойчиво рос интерес к информационным технологиям, а также к творческим специальностям и гуманитарным и социальным наукам (с 7 до 12%). Интерес к медицинским специальностям падал среди когорты рожденных



Источник: РМЭЗ

Рис. 1. Доля выпускников разных специальностей по когортам годов рождения

в 1980—1989 гг., но в последнее время даже немного превзошел уровень до 1990-х гг. (5,5%) и достиг 7%. Таким образом, произошла коренная переструктуризация специальностей подготовки специалистов с высшим образованием.

В 2015 г. на первый курс юридических факультетов было подано 278 тыс. заявлений и принято 108 тыс. студентов, из них почти 10 тыс. на бюджетное отделение (табл. 2). В юридическую магистратуру было подано почти 70 тыс. заявлений и принято на первый курс 25 тыс. студентов, из них 5 тыс. на бюджетное отделение.

Существует четыре программы высшего образования, присваивающие квалификацию «юрист»: ФГОС (федеральный государственный стандарт) 40.03.01 «Юриспруденция (бакалавриат)», ФГОС 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности (специалитет)», ФГОС 40.05.02 «Правоохранительная деятельность (специалитет)» и ФГОС 40.04.01 «Юриспруденция (магистратура)». Распределение набора по специальностям показывает, что почти 95% студентов полу-

Таблица 2

Набор студентов на юридические программы в 2015 г.

Направление подготовки	Подано заявлений, тыс. человек	Принято на первый курс, тыс. человек	Конкурс, человек на место
Юриспруденция (бакалавриат)	254,6 (91,5%)	102,5 (94,5%)	2,5
Правовое обеспечение национальной безопасности (специалитет)	13 (4,7%)	3,6 (3,3%)	3,6
Правоохранительная деятельность (специалитет)	10,6 (3,8%)	2,4 (2,2%)	4,4
<i>Всего, бакалавриат</i>	<i>278,2 (100%)</i>	<i>108,5 (100%)</i>	<i>2,6</i>
Юриспруденция (магистратура)	69,5	25,2	2,8

Источник: Моисеева, 2018.

чают квалификацию «юрист», обучаясь по направлению подготовки «Юриспруденция». Правоохранительная деятельность и правовое обеспечение национальной безопасности в объеме подготовки занимают совсем небольшую долю.

Постсоветская трансформация существенно повлияла на рынок труда и повлекла его серьезные структурные изменения. По предположению Натхова и Полищука, рост спроса на юридическое образование в начале 1990-х гг. был напрямую связан с низким качеством государственных институтов (Natkhov, Polishchuk, 2019). Сохраняющаяся высокая популярность юридического образования в России может свидетельствовать не столько об объективной нехватке специалистов с таким образованием, сколько об институциональных патологиях. В странах с плохим качеством институтов спрос на юристов выше. В таких странах, как пишут Натхов и Полищук, с одной стороны, выше потребность в юристах-чиновниках для поддержания правоспособности государства, с другой — выше потребности бизнеса для обеспечения системы контрактов.

Но если для молодого человека выбор специальности является одним из наиболее важных инвестиционных жизненных решений, от ко-

торого зависит его будущий доход, то для страны в целом этот выбор отражает распределение человеческого капитала между разными сферами производственной деятельности. Еще в 1990-х ученые установили сильную связь между профессиональной структурой страны и экономическим ростом: он выше в странах, где выше доля «производительных», а не «перераспределительных» профессий, т. е. там, где инженеров больше, чем юристов (Murphy, Shleifer, Vishny, 1991).

В результате постсоветской трансформации изменились не только рынки труда. Поменялась и логика высшего образования. Университеты стали приобретать черты индустриальной организации, их целью в большей степени стало обеспечение квалификации работников, которые бы соответствовали потребностям рынка труда. В этом смысле университеты быстро среагировали на запросы и рынка труда, и обучающихся. Они изменили структуру программ, адаптируя их под спрос студентов, надеясь на увеличение прибыли (Gumpert, 2002: 55). Эта институциональная логика, как отмечает Гампорт, отличается от логики университета как «социальной институции», предполагающей вклад в обеспечение социальной мобильности, социализацию граждан, развитие разносторонней личности, сохранение культурного наследия, развитие знания и культивирование интеллектуального плюрализма. В рамках индустриальной логики ожидается, что университет будет действовать стратегически, анализировать свои возможности, слабые и сильные стороны и менять поведение, чтобы достигать эффективности. Юридическое и экономическое образование стало таким источником прибыли для университетов и помогло им существовать дальше и развиваться в условиях ограниченного государственного финансирования.

Российскую ситуацию после падения Советского Союза можно анализировать как трансформацию системы, где существовал один стейкхолдер (государство), в систему, где стали действовать множество стейкхолдеров — государство, бизнес, семьи, студенты. Стейкхолдерами (заинтересованными сторонами) мы называем тех, кто предъявляет спрос на результаты деятельности университетов. Для советской эпохи было характерно жесткое разделение и специализация учреждений образования, их вертикальная, а не горизонтальная интеграция. Основная модель организации науки и образования сложилась на рубеже 1920—1930-х гг. Высшее образование подчинялось плановой экономике, т. е. потребностям народного хозяйства в рабочей силе. Институты высшего образования должны были обеспечивать кадрами опорные отрасли народного хозяйства и региональную социально-эко-

номическую инфраструктуру. В советскую эпоху существовало три типа вузов (Кузьминов, Семенов, Фруммин, 2013: 23).

1. Вузы, созданные по территориально-производственному принципу: их функции состояли в кадровом обеспечении конкретных секторов региональной социально-экономической системы. С этой целью педагогические, медицинские, политехнические и другие вузы открывались в каждом регионе или группе регионов.

В результате структурных изменений постсоветского времени эти вузы значительно диверсифицировались. В большинстве таких вузов были открыты факультеты менеджмента, экономики, права, сервиса. Эти вузы вступили в конкурентную борьбу с классическими университетами и негосударственными вузами. Многие вузы этого типа деградировали качественно, поскольку не смогли обеспечить ни платежеспособный спрос, ни сильных студентов.

2. Отраслевые вузы, ориентированные на обеспечение кадрами конкретного сектора экономики в национальных масштабах. В этой группе выделялись вузы трех типов: а) специализированные вузы, входящие в отраслевые кластеры советского типа, работающие на конкретный специализированный рынок труда, часто территориально приближенные к соответствующему производству (например, институты инженеров транспорта или авиационные вузы в регионах); б) заводы-втузы; в) центральные отраслевые вузы, выполнявшие дополнительно функции научного обеспечения индустрии в национальном масштабе и методической поддержки других специализированных вузов.

Некоторые из этих вузов в ответ на ослабление связей с базовыми отраслями утратили возможности для развития, другие трансформировались по типу классических университетов. Ряд отраслевых вузов, базовая отрасль которых не слабела, а росла вместе с новой экономикой, укрепились не только как источник кадров для отрасли, но и как центр исследований и разработок. В них также появились новые специальности, но они сохранили ключевую идентификацию.

3. Классические университеты, готовившие кадры для науки и других вузов, прежде всего по фундаментальным дисциплинам, а также кадры для местных управленческих элит (экономическое, историческое, юридическое образование). В некоторых регионах эти функции выполняли педагогические институты, и наоборот, где-то классические университеты готовили учителей.

Трансформация классических университетов, как правило, состояла в уменьшении их исследовательской функции и функции кадрового

обеспечения науки и высшего образования. В регионах они в основном сохранили за собой ведущую роль в воспроизводстве управленческого слоя. Большинство классических университетов при этом капитализировали свое опережение в популярных областях (экономика, менеджмент, право и т. п.) на региональном рынке абитуриентов.

Классификация Кузьмина, Семенова и Фрумина применима и к юридическому образованию, но только до определенной степени. Так, юридическое образование в советское время давали отраслевые (ведомственные) вузы и классические университеты. Основные изменения после распада СССР связывают с увеличением спроса на высшее образование и появлением частного сектора. На протяжении 1990—2000-х гг. появилось огромное число новых вузов и факультетов, где преподавались правовые дисциплины. Увеличение числа образовательных учреждений, открывавших образовательные программы по юриспруденции, объяснялось, во-первых, стремительным ростом спроса на юристов, которые в условиях зарождавшейся рыночной экономики должны были обслуживать контракты и обеспечивать защиту частной собственности (Натхов, Полищук, 2012). И, во-вторых, ему способствовала относительная простота и низкая стоимость открытия образовательной программы по юриспруденции, которой не требуется больших инвестиций в основной капитал.

Несмотря на появление частного сектора, система высшего образования оказалась ригидной. Огромное значение для образования имело исчезновение механизма прямого заказа со стороны государства на подготовку специалистов. В этом смысле юридическое образование оказалось в двояком положении и сегодня представляет собой некоторое исключение из общих тенденций. С одной стороны, оно быстро среагировало на выросший запрос на подготовку специалистов с юридическим образованием, с другой — здесь сохранилась система государственного заказа и распределения выпускников ведомственных вузов.

Ведомственные вузы представляют собой обособленную часть системы образования. К этим вузам относятся вузы, находящиеся в ведении МВД, Генеральной прокуратуры, Следственного комитета, Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН). Во время обучения студенты этих вузов зачисляются на службу в соответствующие органы и носят погоны, а по окончании обучения обязаны отработать пять лет в соответствующих органах — МВД, прокуратуре или системе исполнения наказаний. В 2012 г. из 950 вузов, предоставляющих юридическое образование, 39 относились к ведомственным. Количество

студентов-бюджетников, т. е. попадающих под распределение после окончания таких вузов, составляло 6,8% от всех студентов (Моисеева, 2015). Более детально феномен ведомственного юридического образования разбирается в главе 6 книги.

Частный сектор высшего образования следует рассматривать в совокупности с общей тенденцией роста спроса на образование, который стал отличительной чертой последних десятилетий. Сейчас до 90% выпускников школ поступают в те или иные учреждения высшего образования, половина из них учится очно (Yudkevich, 2014: 1465). Государство продолжает регулировать контрольные цифры приема, которые важны для финансирования университетов. При этом данные цифры не всегда снижаются даже в случае деградирующих отраслей. Однако теперь появилась группа заказчиков — сами студенты и их семьи, что определило конкуренцию за их деньги со стороны как государственных университетов, так и частного сектора. В государственных университетах существуют бюджетные и платные места, так что они также нацелены на расширение спроса. В условиях сокращения финансирования университеты стали открывать подготовку по направлениям, не требующим больших капитальных инвестиций (в первую очередь, юриспруденция и экономика, но также и менеджмент, государственное управление и т. п.) и ориентированным на удовлетворение наиболее высокого спроса платежеспособных семей. Кроме того, они расширили вечерние и заочные формы обучения и начали создавать филиалы в других регионах.

Развитие частного сектора высшего образования также было тесно связано с состоянием государственных университетов. В 1990-х почти все университеты имели слишком мало ресурсов для того, чтобы выбрать стратегию повышения конкурентоспособности через улучшение качества программ. Университеты «скатывались к ценовой конкуренции (снижая цену) и диверсификации за счет создания наименее капиталоемких программ и программ, ориентирующихся на высокий платежеспособный спрос населения» (Кузьминов, Семенов, Фрумин, 2013: 40). В государственных вузах «зарплата сотрудников не соответствовала среднему уровню жизни, накапливались долги за неуплату по коммунальным платежам, почти не было средств на поддержание в надлежащем состоянии материально-технической базы, и потому стали создаваться частные университеты, опиравшиеся на ресурсную базу государственных университетов — в ситуации резкого изменения финансирования последние не могли быстро адаптировать свою деятельность к новым условиям» (Не-

уважаева, 2012: 115). Именно государственные университеты становились теми арендодателями, которые сдавали в аренду площади, учебные классы, разрешали пользоваться библиотеками, столовыми, спортивными сооружениями. Однако самым важным ресурсом оказались преподаватели, статус которых в государственном университете позволял им преподавать в частном на заметно более выгодных условиях.

Количественные характеристики институциональной структуры высшего юридического образования сегодня таковы. Всего в 2015 г. набор на юридический бакалавриат проводился в 588 вузах, еще в 134 вузах были студенты-юристы, но для этих вузов данные о наборе в 2015 г. отсутствовали. Из этих вузов 54% были государственными и 46% частными. Кампания по сокращению числа юридических факультетов имела результаты: в 2012 г. количество вузов, где можно было получить диплом юриста, равнялось 938. Сокращение произошло в основном за счет аннулирования/приостановки лицензии — такое случилось со 190 вузами, еще в 90 были закрыты юридические программы (Моисеева, 2018). Сокращение или закрытие подготовки юристов происходило и в государственных, и в частных вузах, прежде всего гуманитарных (67% от всех закрывших юридические программы и 79% от всех ликвидированных вузов). Кроме того, была значительно сокращена филиальная сеть: были закрыты 57% филиалов частных вузов и 24% филиалов государственных вузов.

Таким образом, частные вузы более всего подверглись мерам в рамках кампании по повышению качества юридического образования. По классификации Павлюткина, можно выделить три типа частных вузов (Иванова, 2013):

1) «идейные» — готовят по специальностям, которые не являются «продаваемыми», такие как история, философия, история искусств. Финансируются такие вузы не только за счет платы за обучение студентов, но и за счет благотворительных фондов, добровольных пожертвований;

2) «предприниматели» — созданы преподавателями государственных вузов и научно-исследовательских институтов в начале — середине 1990-х гг. под давлением экономической ситуации;

3) «беспредельщики» — созданы для торговли дипломами.

В 2014 г. Рособрнадзор начал кампанию по «очищению системы высшего образования». В 2013 г. было проведено 329 проверок вузов, в 2014-м почти в два раза больше — 612, в 2016-м чуть меньше — 536. При том, что в стране ведется политика сокращения числа проверок —

и действительно, в 2011—2017 гг. их количество ежегодно сокращалось во всех отраслях экономики, — сфера образования оказалась единственной, где число проверокросло на 5% ежегодно (Кудрявцев, Куцаков, Кузнецова, 2017).

В результате мониторинга эффективности вузов под серьезные санкции попали 7,7% всех вузов, большинство из них негосударственные (132 негосударственных вуза лишились лицензии или аккредитации отдельных программ). Наиболее жесткие санкции были приняты в отношении частных вузов: в 2015 г. лицензии лишились 132 вуза. Государственные вузы по результатам проверок в некоторых случаях были вынуждены закрывать свои филиалы, но деятельность головного вуза проверки, как правило, не затрагивали (Губа, Завадская, 2017). Судя по объему закрытых программ, можно предположить, что значительная часть «беспредельщиков» прекратила свою деятельность в ходе кампании за повышение качества юридического образования. Несмотря на то что количество государственных и негосударственных вузов примерно одинаковое, набор студентов в государственные вузы выше — 66% всех юристов заканчивают государственные вузы.

Характерной чертой юридического образования в России всегда была распространенность заочного образования. В советское время, когда юридическое образование предоставляли ограниченное число вузов, заочное образование позволяло быстро получить нужную для работы в государственных органах квалификацию. В этот период большинство студентов заочной формы уже работали по профессиям юридического профиля. Получение высшего образования для них становилось необходимым шагом для развития карьеры.

Однако в постсоветское время структура студентов, получающих заочное юридическое образование, изменилась. Оно должно было решить задачи переквалификации в изменившихся условиях рынка труда. Вместе с изменениями на частном рынке труда, вызвавшими рост спроса на юристов (Натхов, Полищук, 2012; Natkhov, Polishchuk, 2019), в 2000-е изменились квалификационные требования для многих должностей государственной службы. Поэтому первое или второе юридическое образование, получаемое заочно, стало необходимым условием сохранения рабочего места. Так, требование наличия высшего юридического образования у судей было закреплено в Конституции РФ, тогда как в Советском Союзе такого требования к судьям не предъявлялось. Кроме того, более 10 федеральных законов и кодексов устанавливают требования к наличию высшего юридического образования

для самых разных сфер деятельности: прокуратуры, правоохранительных органов, адвокатуры, нотариата, частной детективной деятельности, органов правосудия¹. Наличие высшего юридического образования стало обязательным условием для многих должностей, где ранее оно не требовалось.

Как следствие, в 2012 г. две трети юристов учились заочно (Моисеева, 2015). Такой большой объем заочного образования неизбежно вызывал множество споров и сомнений в его качестве. Существует убеждение, что при всей пользе заочного обучения освоить полный набор навыков, компетенций и профессиональных этических принципов, не будучи полностью вовлеченным в процесс обучения, невозможно. В 2016 г. Рособрнадзор объявил о ликвидации заочной формы обучения по ряду направлений, включая подготовку юридических кадров (Макеева, 2016). Запрет на получение юридического образования в заочной форме должен был вступить в силу в сентябре 2017 г., но впоследствии был перенесен на сентябрь 2018 г. Нововведение действует не для всех студентов, а только для тех, кто получает первое высшее образование. Эти изменения были зафиксированы в новом образовательном стандарте подготовки юристов-бакалавров, вступившем в силу в сентябре 2017 г.² Но новый стандарт содержит двусмысленный посыл для образовательных учреждений. С одной стороны, он запрещает получение первого высшего образования заочно, а с другой — допускает электронное обучение и использование дистанционных образовательных технологий. В перечень специальностей, для которых запрещено исключительно дистанционное образование, юриспруденция не входит.

¹ Кодекс административного судопроизводства РФ, Закон РФ от 26 июня 1992 г. № 3132-1 «О статусе судей в Российской Федерации», федеральные законы от 17 января 1992 г. № 2202-1 «О прокуратуре Российской Федерации», от 29 декабря 2015 г. № 382-ФЗ «Об арбитраже (третейском разбирательстве) в Российской Федерации», от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», от 13 июля 2015 г. № 223-ФЗ «О саморегулируемых организациях в сфере финансового рынка», от 21 ноября 2011 г. № 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации», от 28 декабря 2010 г. № 403-ФЗ «О Следственном комитете Российской Федерации», от 24 июля 2002 г. № 102-ФЗ «О третейских судах в Российской Федерации», от 31 мая 2002 г. № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации», от 21 июля 1997 г. № 118-ФЗ «О судебных приставах», Основы законодательства РФ о нотариате (утв. Верховным Советом РФ 11 февраля 1993 г. № 4462-1), Закон РФ от 11 марта 1992 г. № 2487-1 «О частной детективной и охранной деятельности в Российской Федерации».

² Приказ Минобрнауки России от 1 декабря 2016 г. № 1511.

В силу того, что изменилась методика проведения мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования, точные цифры числа юристов-заочников после 2015 г. узнать не представляется возможным¹. Мы знаем, что в 2016 г. 48% всех российских студентов обучались на заочной форме. При этом в вузах, где более половины всех студентов учатся на юристов, доля заочников оказалась намного выше — 73%. Таким образом, несмотря на анонсированную ликвидацию заочной формы обучения для юристов, доля заочников остается достаточно высокой.

Как мы видим, в России сложилась система юридического образования, которое в большинстве случаев можно описать набором бинарных оппозиций: государственные и негосударственные вузы, элитные и массовые, головные и филиалы, классические университеты, ведомственные и все остальные учреждения высшего образования, исследовательские (те, где есть последипломное образование) и обучающие, столичные и провинциальные. Можно предположить, что по этим бинарным оппозициям может проходить граница, разделяющая преподавательский корпус по самым разным аспектам деятельности.

* * *

Трудно отрицать, что в постсоветский период юридическое образование претерпело серьезные изменения. Наиболее значительные из них были обусловлены как переходом к рынку в целом, так и расширением рынков образовательных и юридических услуг в частности. В советский период университет обеспечивал незначительные потребности государства в юристах. Рынок же потребовал армию юристов, готовых обслуживать новую экономику. Юридическое образование наряду с экономическим уже долгое время стабильно является наиболее популярным среди абитуриентов. Неудивительно, что университеты пытаются отреагировать на этот спрос. Как результат, открываются многочисленные программы высшего юридического образования в частных вузах. Растет доля студентов юридических факультетов, обучающихся на платной основе в государственных вузах.

Однако многие институты советского юридического образования, несмотря на переход к рынку, сохраняются и в настоящее время. Существуют, например, вечерние и заочные формы обучения и ведомственное образование с последующим обязательным распределением. Лишь относительно недавно государство взяло курс на планомерное сворачивание заочных и вечерних программ по юриспруденции, да

¹ Подробнее об изменениях см.: Моисеева, 2018.

и то только для первого высшего образования. Если мы от институциональной истории перейдем к рассмотрению внутренней ситуации юридических факультетов, то обнаружим (за исключением некоторых элитных вузов) еще большую консервацию советских черт юридического образования.

Этому посвящена следующая, во многом ключевая, глава книги. В ней анализируются кадровый состав юридических факультетов и характеристики преподавателей, государственные стандарты, учебные программы и преподавательские практики. Кроме того, рассматривается научная и исследовательская деятельность на юридических факультетах, а также публикационная активность и ее роль в оценке преподавателей. Многие проблемы в этой сфере характерны для всех гуманитарных и социальных дисциплин, поэтому в своем анализе мы старались делать акцент на специфике именно юридического образования. В главе 4 также показываются важные различия между разными типами вузов, готовящих юристов.

Глава 4. Взгляд «изнутри»: кто работает, чему учат и что исследуют на юридических факультетах

Юридическое образование создается в институционализированных структурах, каковыми являются университеты, поэтому можно воспользоваться метафорой Мейера и Роуэна о том, что формальные организации (фирма, школа, НКО) складываются из своего рода «строительных блоков», собранных в единую структуру (Мейер, Роуэн, 2011). «Блоками» юридического образования являются:

- 1) те, кто учат: кафедры и преподаватели, занятые передачей знаний;
- 2) то, чему учат: учебные программы и технологии обучения;
- 3) то, что исследуют: научная деятельность и развитие юриспруденции как области знаний.

Мы анализируем как общие тенденции, характерные для всей системы высшего образования, так и их проявления в разных сегментах образования. В фокусе нашего внимания в этой главе будут три типа вузов — массовые, элитные и ведомственные. Нередко именно тип вуза предопределяет карьерную траекторию выпускника. Одним из следствий сегментации образования является и сегментация юридической профессии, где перетекания из одного сегмента в другой являются скорее исключением, чем правилом. Так, выпускники ведомственных, а не классических или специализированных юридических вузов будут занимать должности в различных правоохранительных органах. Небольшое число российских элитных вузов, как отмечает Тев, играет ключевую роль в воспроизводстве административной элиты страны (Тев, 2015). Массовые вузы призваны обеспечивать потребности бизнеса и населения, а также частично потребности в кадрах в административных органах.

Из кого состоят юридические факультеты: преподаватели

Академическая профессия не может быть понята без учета социальных факторов, таких как пол, возраст, мобильность, поскольку эти факторы «определяют профессиональную культуру профессоров не

меньше, чем эпистемологические характеристики отрасли знания» (Huber, 1990: 243). Кроме того, социальные факторы играют важную роль в формировании профессиональной карьеры преподавателей, а также влияют на то, какие ценности и установки будут транслироваться в аудитории (Cownie, 2004). Пол, возраст, опыт мобильности определяют человека как самого по себе, так и как члена профессионального коллектива (прежде всего кафедры и факультета), влияют на распределение «ролей» преподавателя. Гомогенность или, наоборот, диверсифицированность профессорского-преподавательского состава могут влиять на компетентность преподавателей, их ценности.

Академическая среда в целом устойчива. В отличие от студентов, которые представляют собой подвижное образование и кардинально меняются с каждым новым поколением, преподавательский состав мало подвержен демографическим изменениям. Эта устойчивость становится механизмом сохранения и передачи организационных знаний и ценностно-нормативных установок. Но одновременно экономические изменения непосредственно отражаются на деятельности университетов и влияют на распределение ресурсов и на академические карьеры. Существуют гипотезы, что наибольшее влияние на функционирование университетов и их политику найма оказывают государственная политика или рыночные силы (Leslie and Fretwell, 1996; Gumport, 2000; Breneman, Pusser, Turner, 2000). Когда государство сокращает финансирование, перед университетами встает необходимость активизировать деятельность, приносящую доход, будь то обучение, исследования или консультирование. Значительный объем этой деятельности выполняется на факультетах и непосредственно влияет на нагрузку и оплату труда. Таким образом, решение о выборе академической карьеры или другой профессиональной траектории связано не только со способностями и желанием человека, но и с экономическими факторами.

До 1990-х гг. преподавание в вузе было престижной профессией в России. Но недостаточное финансирование высшего образования, стремительный рост спроса на юридическое образование на протяжении всех 1990—2000-х гг. создали огромное давление на рынок труда преподавателей. Небольшие зарплаты и большая нагрузка привели к диспропорциям кадрового состава университетов — гендерным, возрастным и профессиональным.

Престиж преподавания выражался прежде всего в гендерном составе университетов. Еще в конце 1980-х гг. профессорско-преподавательский состав университетов был представлен преимущественно

мужчинами. Но на протяжении всех 1990-х гг. шло вымывание из профессии мужчин, и в 2001 г. количество женщин-преподавателей сравнялось с количеством мужчин-преподавателей (Yudkevich et al., 2013). В 2009 г. доля мужчин-преподавателей в вузах всех типов составляла 42%, доля женщин — 58%. Нам не известен точно гендерный состав юридических факультетов в 1990—2000-х гг., но, например, на экономических факультетах в начале 2000-х гг. доля мужчин в возрастной группе старше 60 лет составляла 43%, а в группе 30—39 лет — 23% (Назарова, 2005). Гендерная структура юридических факультетов выглядит более сбалансированной по сравнению с экономическими: женщины составляют 57% опрошенных, мужчины — 43% (табл. 3).

Отток мужчин на более престижные и высокодоходные рабочие места объясняется заметной разницей в зарплатах при недостаточном размере «академического вознаграждения». Под «академическим вознаграждением» понимается дополнительный рост привлекательности академической работы перед другими видами деятельности, приносящими эквивалентный денежный доход. Оно может включать удовлетворение от процесса творческой деятельности, отсутствие отчуждения от результатов труда, удовлетворение от вклада в научную дисциплину, признание достижений коллегами и учениками, возможность свободного принятия решений (Кузьминов, Юдкевич, 2007). В идеале в университеты должны попадать люди, для которых важно благо «академического вознаграждения». Это не означает, что преподаватель совсем не думает о материальном вознаграждении, но последнее не должно иметь решающее значение. Достижение этого идеала затрудняется, когда на рынке существуют заметные диспропорции в оплате труда преподавателей и других юристов.

Зарплата преподавателя вуза несколько ниже средней зарплаты юриста. По данным мониторинга экономики образования, суммарный средний доход преподавателя в 2016 г. составлял 35 тыс. руб., из них собственно преподавание и административная работа в вузе приносили ему 30,8 тыс. руб. (Рощина, Рудаков, 2018). Но примерно такая же (30,5 тыс. руб.) была зарплата начинающего юриста (Юдина, 2017). При этом начинающий юрист может ожидать, что со временем его доход вырастет. Перспективы роста зарплаты в вузах гораздо ниже. Учитывая это, многие молодые мужчины не выбирают академическую карьеру, а предпочитают ей работу юристом в реальном или государственном секторе. В молодом и среднем поколении доля женщин в два раза превосходит долю мужчин, среди зрелых преподавателей, наоборот, преобладают мужчины. Это может свидетельство-

Таблица 3

Демографические характеристики преподавателей (доля, %)¹

Критерий	Тип вуза			
	Массовый	Элитный	Ведомственный	Все
Мужчины**	39,0	61,8	47,8	43,0
<i>Возраст***</i>				
Младше 30	16,1	2,9	11,1	13,6
30—39	28,1	35,3	48,9	31,2
40—49	22,2	20,6	20	21,8
50—59	13,2	7,4	15,6	12,5
60—65	4,1	2,9	0	3,5
Старше 65	16,4	30,9	4,4	17,4
<i>Мобильность*</i>				
Никогда не переезжали	69	55,4	72	67,6

вать не столько о расширении доступа женщин к позициям в университете, сколько об отсутствии спроса на эти позиции со стороны мужчин, поскольку низкая зарплата преподавателя вуза не привлекает молодых мужчин. В то же время мужчины зрелого возраста представляют предыдущее поколение, когда доля мужчин среди преподавателей вуза была больше, и они продолжают работать в вузах и после выхода на пенсию.

В части юридического образования общая тенденция феминизации преподавательского состава в разной степени затронула вузы разного типа. Сильнее всего она проявляется в массовых университетах: там только чуть больше трети преподавателей являются мужчинами. Гендерная структура элитных вузов подчеркивает их статус: там работает больше всего мужчин (61,8%) — почти в 1,5 раза больше, чем в целом по юридическим факультетам (см. табл. 3). Несколько более сбалансирована по сравнению со средним показателем по всем юридическим вузам гендерная структура преподавателей в ведомственных университетах. В них доля мужчин составляет 47,8%. В этих вузах препода-

¹ Здесь и далее в таблицах используется тест χ^2 для оценки статистической значимости различий. Звездочками обозначена значимость статистики χ^2 : *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,10$.

вателями часто становятся вышедшие на пенсию сотрудники правоохранительных органов — преимущественно мужчины.

Помимо феминизации в результате трансформации в системе высшего образования появились также возрастные диспропорции. В начале — середине 2000-х гг. по всей системе высшего образования отмечалось критическое сокращение преподавателей среднего возраста: практически все поколение середины 1950—1960-х гг. покинуло вузы в начале 1990-х гг. (Соколов и др., 2015). Начало 2010-х было более устойчивым в экономическом и социальном плане, что отразилось на структуре типичного факультета. Уменьшился провал на средних возрастах. Сегодня количество преподавателей 30—50 лет составляет чуть больше половины, тогда как в 2005—2006 гг. людей этого возраста в составе вузов было менее 40%. Та молодежь, что занимала стремительно пустеющие преподавательские должности в середине 2000-х гг., достигла среднего возраста. По данным нашего опроса, средний возраст преподавателей юридических дисциплин составляет 41,2 года, медианный равен 37 годам. Это свидетельствует о том, что ситуация, когда на факультетах работали преимущественно очень молодые преподаватели, и преподаватели, близкие к пенсионному возрасту или даже существенно старше, начала меняться, и сейчас острые поколенческие разрывы, заметные в 2000-х гг., стали уменьшаться.

Исключение составляют элитные вузы. Там сохраняется дефицит преподавательских кадров среднего возраста, а провал в числе преподавателей самого продуктивного возраста наиболее заметен. В элитных вузах относительно велика доля преподавателей старше 65 лет, но при этом крайне мала по сравнению с другими вузами доля преподавателей младше 30 лет. То есть в ведущих столичных вузах замещение поколений происходит медленнее, чем в других учебных заведениях. При этом работа в элитных вузах является привлекательной, поскольку включает в себе элементы творчества и возможность работать в интеллектуально стимулирующей среде. В последнее время она также обеспечивает высокий доход и потому остается престижной. Это можно увидеть по гендерному распределению преподавателей элитных вузов. Мужчины в них составляют две трети. Причем преобладание или как минимум баланс мужчин и женщин наблюдается во всех возрастных группах, за исключением группы 50—59 лет. Это означает, что в результате трансформации 1990-х гг. уменьшилось количество аспирантов и молодых преподавателей-мужчин и в элитных вузах, но молодежь по-прежнему рассматривает их как желательное место работы.

В целом мы наблюдаем нормализацию демографической структуры. Она становится более сбалансированной и с точки зрения гендерных пропорций, и с точки зрения возраста. Тем не менее процессы, определявшие основные тенденции в высшем образовании в 1990—2000-х гг., по-прежнему оказывают влияние на половозрастную структуру юридических факультетов.

Подводя итог, можно заключить, что в условиях низкой заработной платы в конце 1990-х — начале 2000-х гг. в университетах происходил неблагоприятный отбор людей, не самых подходящих для занятия исследованиями и чтения лекций (Кузьминов, 2011). Конечно, в университетах оставались те, кто выше остальных занятий ценил преподавательскую и научную деятельность. Но надо признать, что число тех, для кого «академическое вознаграждение» значимо настолько, что позволяет полностью игнорировать финансовый вопрос, не так велико. Напротив, часто в университетах оставались люди, для которых «академическое вознаграждение» не играет никакой роли. Это те, кто не хотел или не способен был конкурировать за рабочие места на открытом рынке, «работники с очень низкой самооценкой, неконкурентоспособные на других рынках в силу плохой профессиональной подготовки» или даже «ориентированные на извлечение максимального частного дохода из неформальной эксплуатации рабочего места» (там же).

Академическая карьера

Качество университетов и их вклад в развитие общества и приращение знания зависит от качества преподавателей и студентов. В самом деле именно преподаватели, а не университет как организация заняты передачей знаний и созданием нового знания. Поэтому для общества важно, чтобы преподаванием и исследованиями занимались компетентные и квалифицированные люди. В академическом мире, как ни в одном другом, развита сложная система формальной оценки квалификации. Эти формальные показатели — наличие степени кандидата или доктора наук, наличие ученого звания доцента или профессора — служат маркерами квалификации и при найме на работу, и при оценке учебной организации заинтересованными сторонами, теми, от кого зависит финансовое положение университетов, — государством, студентами, родителями, работодателями.

В установлении критериев найма на преподавательские позиции велика роль государственного регулирования. Например, правила аккредитации образовательных программ требуют наличия у препода-

вателя высшего образования по дисциплине, регулярного повышения квалификации. Высоко ценится и поощряется наем людей с ученой степенью. Одновременно кафедры поощряются в найме людей с практическим опытом. Такие требования, по словам преподавателей, иногда создают противоречивые стимулы для кафедр и могут приводить к тому, что на кафедре оказывается сложно установить баланс между академически ориентированными преподавателями и практиками без опыта преподавания в вузе.

Таким образом, в фокусе нашего внимания оказываются несколько аспектов карьеры. Во-первых, образовательный бэкграунд, а именно: где, когда и каким образом было получено базовое образование. Во-вторых, то, каким образом осуществлялся переход по ступеням академической карьеры. И, наконец, внеакадемический опыт преподавателей.

Квалификация

Практически все опрошенные преподаватели имеют высшее юридическое образование (96,2%). Среди тех, кто не имеет высшего юридического образования, 14 человек указали, что получили высшее образование по гуманитарным, социальным или экономическим дисциплинам, один человек получил естественно-научное и один — техническое образование. У большинства преподавателей (72,3%) нет иного высшего образования помимо юридического. Примерно 26% имеют еще одно высшее образование, из них у 21% опрошенных преподавателей второе образование — гуманитарное, социальное или экономическое, у 3,8% — техническое, у 1% — естественно-научное.

Наличие высшего юридического образования является естественным фильтром на пути к карьере на юридическом факультете. Преподаватели с другим профессиональным опытом получают второе высшее образование на юридическом факультете, что гарантирует им возможности трудоустройства на юридическом факультете.

Я работаю полных три года в качестве штатного преподавателя. Мое базовое образование историческое. Второе образование юридическое. Основной мой курс — история государства и права России. Соответственно, по этому курсу я работаю только с юристами. Помимо этого, я читаю образовательное право в Педагогическом нашем университете. (...) До прихода сюда я 15 лет проработала в филиале [название крупного ведомственного вуза]. Все филиа-

лы были закрыты. В системе МВД остались только головные вузы (*преподаватель классического вуза, интервью № 11*).

Для большинства преподавателей тем не менее юридическое образование является первым и основным, полученным на дневной форме обучения (табл. 4). Лишь два человека в нашем опросе получили техническое или естественно-научное образование и 14 — гуманитарное. Количество преподавателей, получивших заочное или ускоренное юридическое образование, невелико среди молодых преподавателей, но доля таких преподавателей увеличивается по мере перехода в другие возрастные когорты, что может объясняться структурой юридического образования в советское время (приложение 2, табл. П-2).

Процесс становления преподавателя всегда подразумевает интерактивность (Fossum, 1980). С одной стороны, во время обучения юриспруденции у студента может появиться желание стать преподавателем и развивать свою карьеру в этом направлении, с другой — это желание должно совпасть с возможностями и требованиями университета, который нанимает преподавателя на работу. В России же молодой человек не ищет работу преподавателя, напротив, работу перспективному молодому человеку предлагают.

Респондент: Я поступила в этот университет в 94 году, в 99-м его закончила. Сразу же здесь в аспирантуру, и в 2002 году я защитила диссертацию по специальности 12003 «Гражданский арбитражный процесс». Я защищалась в МГУ, но работаю здесь.

Интервьюер: А учились тоже в МГУ или здесь?

Респондент: Я училась здесь, аспирантуру здесь заканчивала, но защита и научный руководитель были в МГУ. Так, получается, что с 99-го, с 2000 года я занимаюсь преподавательской деятельностью. Веду дисциплины «Гражданский процесс», спецкурсы и уже четыре года «Исполнительное производство». Соответственно, работаю как по программе бакалавриата, так и в магистратуре. Там тоже занятия веду, более углубленные. Являюсь членом научно-консультативного совета при областном суде. И занятия веду в учебном центре в службе судебных приставов по области (*преподаватель регионального вуза, интервью № 15*).

При найме на работу работодатель учитывает два формальных критерия: «остепененность» (наличие ученой степени) и «опыт педагогической и практической деятельности». Большинство опрошенных преподавателей имеют ученую степень либо кандидата наук (62%), либо

Таблица 4

Форма получения высшего юридического образования, %

Форма получения образования**	Тип вуза			
	Массовый	Элитный	Ведомственный	Все
Дневное ($n = 285$)	69,9	83	69,6	71,6
Вечернее ($n = 30$)	8,0	11,3	0	7,5
Заочное ($n = 67$)	18,1	5,7	21,7	16,8
Ускоренное ($n = 11$)	3	0	4,3	2,8

доктора наук (11%). В элитных вузах доля кандидатов наук совпадает с долей кандидатов наук в остальных вузах, а вот доля докторов наук значительно превосходит аналогичный показатель для других вузов (табл. 5). Среди мужчин доля преподавателей с ученой степенью несколько выше, чем среди женщин. Доля преподавателей с ученой степенью немного выше в ведомственных и гуманитарных вузах, чем во всех остальных (приложение 2, табл. П-3). Средний возраст «неостепененных» преподавателей, которые при этом не учатся в аспирантуре, довольно высок — 39 лет. Средний возраст аспиранта — 30 лет, возраст кандидата наук — от 26 до 79 лет, а средний составляет 42 года, доктору наук в среднем 55 лет (при этом самому молодому 33 года, а самому старшему 78 лет).

На первый взгляд кажется, что ситуация с квалифицированными кадрами по меньшей мере в элитных, а также ведомственных вузах обстоит довольно неплохо. В них более 80% преподавателей являются обладателями ученых степеней. В то же время в этих цифрах кроются сразу две проблемы современного юридического образования. Первая — демографический кризис, отмеченный ранее. В элитных вузах высока доля докторов наук, но это люди старшего возраста, тогда как количество аспирантов, преподающих на этих факультетах, относительно невелико. Другая проблема связана с качеством полученного последипломного образования и уровнем научных исследований в диссертациях.

В России послевузовское образование пережило, пожалуй, более тяжелый кризис, чем другие сферы образования. Как отмечалось выше, структурные изменения и взрывной рост спроса на юридическое образование привели к дефициту преподавателей с соответствующим

Таблица 5

**Распределение ответов на вопрос
«Есть ли у Вас ученая степень?», %**

Ученая степень***	Тип вуза			
	Массовый	Элитный	Ведомствен- ный	Все
Нет (<i>n</i> = 61)	15,8	7,1	10,0	14,0
Нет, но аспирант/ соискатель (<i>n</i> = 55)	14,8	5,4	6,0	12,6
Да, кандидат наук (<i>n</i> = 272)	60,6	62,5	74,0	62,4
Да, доктор наук (<i>n</i> = 48)	8,8	25,0	10,0	11,0

уровнем квалификации. Найти работу в академической среде было относительно легко, и, несмотря на низкую заработную плату, она оставалась привлекательной во многих отношениях. Для иногородних обучение в аспирантуре позволяло получить место в общежитии и сэкономить на аренде жилья. Для выпускников мужского пола поступление в аспирантуру означало отсрочку военной службы. Одновременно спрос на получение ученой степени появился среди политиков и государственных чиновников. Для них обладание научной степенью было символом статуса. Все это создавало коррумпированную систему, где обучение в аспирантуре мотивировалось не академическими интересами и желанием сделать академическую карьеру, а неакадемическими мотивами. Это привело к девальвации академических степеней и развитию широко распространенного плагиата и других форм нарушения принципов академической этики.

Эти общие тенденции особенно ярко проявились в сфере юридического образования. К 2018 г. общественная инициатива «Диссернет» выявила плагиат в 7251 диссертации, из них 829 (11,4%) были диссертации по юридическим наукам (Диссернет, 2018). Одновременно «Диссернет» выделил некоторое количество вузов, которые назвал «фабриками плагиата». В этих вузах плагиат был обнаружен в большом количестве защищенных там диссертаций. Так, в списке «фабрик плагиата» можно обнаружить шесть ведомственных вузов, включая вузы системы МВД, ФСИН и Минюста. Другое исследование, где была проанализирована случайная выборка из 2468 докторских диссертаций, за-

щищенных в 2006—2015 гг. (9,3% от генеральной совокупности), обнаружило, что доля плагиата в диссертациях по праву варьировалась от 4 до 67%, при этом средний показатель плагиата составил 28% (Макеева и др., 2020).

Острая проблема девальвации ученых степеней проистекает из того, что бюрократический контроль на академическом рынке оказывается важнее профессионального. Другими словами, степень нужна преподавателю, чтобы продвинуться по карьерной лестнице и обеспечить сохранность своего рабочего места, а не потому, что она свидетельствует о его высоком научном потенциале. Конечно, в других странах наличие докторской степени также является необходимым условием для найма, но главными там все-таки оказываются квалификационные качества кандидата, выбираемого на открытом рынке (Соколов и др., 2015).

Академическая мобильность и инбридинг

Еще одним ограничением российского высшего образования в целом является довольно низкий уровень академической мобильности. Под академической мобильностью понимается любое изменение карьерной траектории: переход из одного вуза в другой, смена направления научной деятельности, продвижение по карьерной лестнице и выход из научно-преподавательской деятельности (Ерохина, 2008). В России, как показывают многие исследования, академическая мобильность редка: половина преподавателей работают в том же вузе, где получали высшее образование (Yudkevich et al., 2013: 37), а среди преподавателей экономических дисциплин в 2003 г. доля преподавателей с академической мобильностью составляла 36% (Назарова, 2005: 26). Низкий уровень академической мобильности в российской высшей школе ведет к замыканию преподавателя в поле местных традиций и подходов, росту зависимости от местных социальных сетей, что в конечном счете приводит к сужению поля зрения ученого, повышает риски методологических ошибок и может привести к утрате критического взгляда на объект исследования. Наряду с высокой педагогической нагрузкой именно этим фактом отчасти объясняется низкая научная продуктивность российских преподавателей (Gorelova, Lovakov, 2016). В Германии, например, существует законодательный запрет работать в том же университете, где была защищена диссертация. Исключения возможны, если на карьере был период работы в другом вузе (Соколов и др., 2015).

Таблица 6

**Академическая мобильность преподавателей
юридических дисциплин (доля, %)**

Академическая мобильность	Тип вуза			
	Массовый	Элитный	Ведом- ственный	Все
Учились в том же вузе, где работаете сейчас (<i>n</i> = 216)	58,7	62,0	43,2	57,6
Защитили кандидат- скую диссертацию в том же регионе (<i>n</i> = 177)	48,4	87,8	59,5	56,0
Защитили докторскую диссертацию в том же регионе, где работаете сейчас (<i>n</i> = 272)	33,3	92,9	66,7	54,5

Как видно из табл. 6, более половины (57,6%) преподавателей юридических дисциплин работают в том же вузе, где получили высшее образование. Кроме того, 56% кандидатских диссертаций защищаются в том же регионе, где работают преподаватели. Примерно такова же пропорция мобильных и немобильных обладателей докторских степеней. Отсюда следует, что мобильность преподавателей юридических дисциплин по состоянию на 2015 г. даже ниже среднероссийской трудовой мобильности (2012) и существенно ниже мобильности преподавателей экономических дисциплин в 2003 г.

Низкая академическая мобильность может иметь самые разные причины: это и недостаток ресурсов для переезда, и наличие крепких социальных связей внутри собственного вуза, которые гарантируют успешную карьеру, и профессионализация внутри научной школы, которая делает невозможным выход за ее пределы (Юдкевич, Альтбах, Рамбли, 2016). Хотя такая практика якобы позволяет сохранять лучшие традиции университетов, многие исследования показывают, что ее негативные эффекты преобладают над позитивными сторонами. Ситуацию найма молодых преподавателей преимущественно из своих выпускников называют академическим инбридингом (Сивак, Юдкевич, 2009). Среди его негативных последствий исследователи называют: отсутствие возможности нанимать лучших кандидатов, ограниченные

возможности проводить реформы и организационные инновации и, наконец, усиление университетской иерархии, которая стремится сохранить статус-кво и способствует негативной динамике властных отношений в вузах (Юдкевич, Альтбах, Рамбли, 2016: 9). Позитивным аспектом академического инбридинга является большая эмоциональная приверженность вузу, в котором работает преподаватель.

В регионах инбридинг начинается прямо с университетской скамьи: 64% работающих в столице региона учились в том же вузе, в случае ведущих вузов инбридинг связан с обучением в аспирантуре и докторантуре (приложение 2, табл. П-4).

Наряду с сохранением академических традиций наем на работу своих же выпускников и аспирантов имеет вполне понятный прагматический смысл: у потенциального работодателя есть возможности на практике убедиться в профессиональных и личных качествах кандидата, последние хорошо понимают сложившиеся в вузе традиции и культуру, и потому «преемственность» может восприниматься не как негативное, а как позитивное явление. Наконец, нельзя обойти стороной экономические причины инбридинга. Зарплата преподавателя в большинстве вузов не настолько велика, а экономические и социальные издержки перемещения на новое место слишком высоки, особенно если предполагают переезд в другой регион. Поэтому преподаватели могут отдавать предпочтение стабильной и надежной работе на одном месте. Тем не менее многие исследователи воспринимают эту практику как негативную, так как она отражается прежде всего на качестве и научно-исследовательской продуктивности преподавателя.

Как правило, укорененность внутри вуза с самого начала обучения не способствует активному включению в академическое сообщество и уменьшает эффективность исследований. Молодые преподаватели, сразу после выпуска начинающие преподавание в своем университете, оказываются перегружены преподавательскими и административными обязательствами, а также не всегда необходимой для профессионального развития внеаудиторной работой со студентами. Например, вместо того чтобы заниматься исследованиями по своей теме, осваивать новые педагогические приемы, участвовать в конференциях и семинарах, молодые преподаватели, назначенные кураторами студенческих групп, не воспринимаются своим коллективом как коллеги в полном смысле слова и вынуждены «водить студентов в театры, развивать личные качества» (*преподаватель, интервью № 1*).

Преподаватели-практики и вторичная занятость

Недостаточное финансирование университетов, низкая заработная плата, спрос на компетенции юристов со стороны разных агентов способствовали распространению вторичной занятости, которая включала работу по совместительству, работу по контракту и случайную или разовую работу. В среднем в начале 2000-х деятели науки и образования наряду с работниками культуры и искусства чаще, чем представители других сфер деятельности, имели как регулярные, так и нерегулярные приработки (Назарова, 2005).

Согласно гипотезе о ресурсной зависимости (Pfeffer, Salancik, 2003) в университетах разного типа должны наблюдаться различия, связанные с ролью такого ресурса, как преподаватели. Действительно, в исследовании Павлюткина были найдены различия: технические университеты, в которых финансирование научных исследований более значимо, чем в университетах другого типа, работает больше преподавателей, которые совмещают работу в университете с исследованиями в научном институте (Павлюткин, 2007). В вузах экономики и права заметна ориентация на преподавателей, которые одновременно работают в другом университете, что позволяет предположить, что, возможно, работа в этих университетах является дополнительной занятостью для преподавателей из классических университетов (чей статус обычно выше). Если в технических вузах работают по совместительству не больше 10% преподавателей, то в экономических вузах — уже 25% (там же: 235).

Однако если учесть не только работу по совместительству, но и все другие виды дополнительной занятости преподавателей, то обнаружится, что, например, среди преподавателей экономических дисциплин 90% в течение жизни имели опыт работы более чем в одном месте (Назарова, 2005). Вторичная занятость преподавателей может подразумевать различные виды деятельности: преподавание и научная деятельность в одном вузе (или научно-исследовательском институте), преподавание в нескольких вузах, работа в вузе и другой организации, работа по разовым контрактам.

Здесь же, в аспирантуре, и возник момент, то что у нас практически всегда аспиранты начинают заниматься преподавательской деятельностью, то есть такой как бы практически рекрутинг происходит. В вуз региональный привлечь извне, при всем понимании проблем того, что [надо нанимать извне], практически очень слож-

но. То есть конкурентоспособность в этом плане достаточно невелика при наличии рядом Москвы. Мы нашли, как закрыть эту проблему с точки зрения практико-ориентированных, то есть у нас преподают там и сотрудники правоохранительных органов, то есть у нас там глава УВД, председатель суда, судьи, кто у нас еще, нотариус, адвокат, президент адвокатской палаты, практически все сотрудники правоохранительных органов, на таможенном деле — это руководство таможни. То есть вот это таким образом закрываем *(преподаватель классического вуза, интервью № 15)*.

У вторичной занятости есть как свои преимущества, так и недостатки. Очевидно, что вторичная занятость уменьшает количество времени и энергии, которое преподаватели могли бы вкладывать в разработку курсов, подготовку к занятиям, чтение научной литературы, написание статей и общение со студентами. В то же время дополнительная занятость, особенно в сфере, связанной с практикой, обогащает преподавателя новыми знаниями, углубляет его специализацию или, напротив, расширяет его горизонты.

Мы видим, что происходит нормализация занятости преподавателей (табл. 7). Две трети работают только в вузе, что, впрочем, не исключает того, что они могут совмещать в вузе несколько видов деятельности, чтобы увеличить заработок. Те же, кто работает где-то еще помимо вуза, как правило, заняты в сфере юриспруденции. Так, частыми видами вторичной деятельности является работа юристом в бизнес-организации и работа судебным представителем.

Работа преподавателями представителей других юридических профессий скорее является исключением из правила и представлена единичными случаями. Среди опрошенных преподавателей работает один прокурор и один следователь, два нотариуса, шесть судей. В числе других видов работы чаще всего упоминались научно-исследовательская деятельность, работа третейским судьей (арбитром), экспертная деятельность (судебный эксперт), работа в некоммерческих организациях и собственный бизнес.

Одним из наиболее частых видов вторичной занятости преподавателей является преподавание в нескольких вузах. Среди опрошенных 71% преподают только в одном вузе. Почти 23% совмещают работу в двух вузах. Работа более чем в двух вузах является редким явлением: в трех и более вузах работают около 5% преподавателей. Три четверти преподавателей работают на полную ставку в том вузе, где был проведен опрос. Среди тех, для кого работа в вузе является основной, около 60% работают на полную ставку.

Таблица 7

На каких позициях Вы работаете в настоящее время? (N = 446)*

Вариант ответа	Работа в настоящее время (доля, %)	Какой опыт работы имеете (доля, %)
Только в вузе	65,2	46,8
Юрист в коммерческой организации	9,2	34,5
Судебный представитель без статуса адвоката	8,5	17,3
Адвокат	5,6	11,0
Судья	1,4	2,7
Государственный или муниципальный служащий	1,4	11,9
Сотрудник правоохранительных органов (без прокуратуры, следствия, дознания)	1,1	9,0
Сотрудник аппарата суда	0,9	3,6
Юрист в государственных органах	0,9	10,1
Нотариус	0,4	1,1
Прокурор	0,2	2,0
Следователь, дознаватель	0,2	9,9
Другое (укажите)	10,8	11,5

* *Примечание:* Сумма больше 100%, так как можно было выбрать более чем один вариант ответа.

Обратим внимание на то, что, хотя практически во всех группах вузов на полную ставку работают около трех четвертей преподавателей, в элитных и ведомственных вузах более 90% преподавателей работают на полную ставку (табл. 8).

Обнаруженная разница в типе контракта может объясняться лучшей ресурсной обеспеченностью этих вузов, когда заработная плата начинает соответствовать заработной плате в конкурирующих отраслях и преподаватели предпочитают полностью посвящать себя работе в вузе.

Нормативные требования и рынок труда подталкивают к найму преподавателей на частичные контракты. Однако сами преподаватели считают, что для поддержания высокого качества обучения важно,

Таблица 8

Распределение типа контракта в зависимости от вуза (доля, %)

Тип трудового контракта***	Тип вуза			
	Массовый	Элитный	Ведом- ственный	Все
На полную ставку (<i>n</i> = 344)	69,9	91,2	90	75,3
На неполную ставку (<i>n</i> = 90)	23,9	7,4	8	19,7
На основе почасовой оплаты (гражданско- правовой договор) (<i>n</i> = 23)	6,2	1,5	2	5

чтобы преподаватель имел возможность фокусироваться на академической работе (табл. 9). Преподаватели элитных вузов больше нацелены на академический подход и считают, что он имеет преимущество перед практиками. Последние должны приглашаться только для чтения специализированных узких дисциплин. В то же время треть преподавателей ведомственных вузов высоко оценивают именно возможности преподавателей с практическим опытом, так как только они способны подготовить специалиста, способного приступить к работе сразу после вуза.

Основной проблемой в найме преподавателей с практическим опытом является то, что оплата их труда не соответствует рыночной. Преподаватели и менеджеры факультетов отмечали в интервью, что имеет смысл приглашать для преподавания только самых опытных практиков, с большим опытом, но факультеты не могут предложить им достойную заработную плату. Остается полагаться только на энтузиазм таких преподавателей и на престиж академической профессии.

Респондент 1: Мы сталкиваемся с тем, что было найдено пограничное решение — пригласить работодателей. Но здесь, по крайней мере мое субъективное мнение, [должны] приходить не ниже руководителя. ...Но очень мало из них, кто готов из них работать на преподавательской деятельности. Это получается только у тех, кто внутренне к этому готов либо имеет за плечами какой-то этот опыт.

Интервьюер: А какая доля у вас таких?

Таблица 9

Отношение к преподавателям-практикам (доля, %)

С каким из предложенных ниже утверждений Вы согласны?***	Тип вуза			
	Массовый	Элитный	Ведомственный	Все
Практикующий юрист, работая преподавателем, игнорирует важные теоретические положения ($n = 57$)	13,9	13	16,7	14,1
Практикующий юрист может преподавать только некоторые темы и отдельные узкие курсы, но для большинства дисциплин необходим преподаватель, занимающийся преимущественно академической работой ($n = 273$)	68,9	75,9	50	67,6
Только практикующий юрист готовит студентов, способных приступить к работе сразу после вуза ($n = 74$)	17,2	11,1	33,3	18,3

Респондент 1: Ну у нас с каждым годом становится больше и больше.

Интервьюер: А нагрузка у них?

Респондент 1: Нагрузка у них... в основном почасовая. Опять же с почасовой оплатой тоже тут очень интересный момент. Это скорее деятельность не про зарплату, потому что 500 рублей сейчас — это для региона очень смешные деньги. Даже то время, которое они тратят, чтобы приехать сюда, — это, скорее, личная инициатива.

Интервьюер: А почему они тогда едут? Престижно?

Респондент 2: Это престижно, во-вторых, я так понимаю, что во многих сейчас подразделениях вообще есть требование какого-то проведения [обучения], потому что мы часто видим, работодатели сами на нас выходят, говорят: «Мы хотим у вас почитать курс». Мы иногда не могли понять почему, наверное, появляются какие-то ведомственные приказы, которые говорят вести какую-то деятельность. И мы сталкиваемся, что... Вот мастер-класс провести, когда 100 человек там восторженно на тебя смотрит — это, конечно, вдох-

новляет. Но вот... но когда это складывается в еженедельный мастер-класс, к которому надо готовиться, надо выбирать обратную связь и придумывать что-то новое. У многих эта инициатива, к сожалению, уходит. Немногие готовы заниматься этой деятельностью в еженедельном режиме, потому что нет мотивации оплаты труда, потому что она, ну... не та, которую хочется за свой труд получать (*преподаватели классического университета, интервью № 15*).

Ниже мы еще будем обсуждать проблему нахождения баланса между передачей академического, теоретического знания и подготовкой к практической деятельности. Пока же мы видим, что существуют организационные ограничения в расширении найма преподавателей с практическим опытом.

Организационная культура кафедры

Работа преподавателя состоит из собственно преподавания и множества других видов активности: подготовки к занятиям, консультирования студентов, подготовки отчетов, научно-исследовательской работы, кураторства над студентами, административной работы в вузе.

В российской системе образования контракт с преподавателем устроен таким образом, что заработная плата зависит главным образом от часов, посвященных преподаванию. Это постоянная, гарантированная часть заработной платы. С введением в систему образования системы эффективных контрактов эта ситуация стала меняться. Под эффективным контрактом понимается «трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его трудовые обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых услуг, а также меры социальной поддержки»¹. Переход на эффективные контракты с педагогами всех уровней образования был предусмотрен государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 гг.², но не был полностью реализован. Заключение эффективных контрактов должно

¹ Распоряжение Правительства РФ от 26 ноября 2012 г. № 2190-р «О программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012—2018 годы».

² Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013—2020 годы».

было обеспечить конкурентоспособный уровень заработной платы в среднем на уровне удвоенной заработной платы в регионе. Подробнее эффективные контракты будут обсуждаться в разделе, посвященном научной деятельности преподавателей.

На момент проведения нашего исследования система эффективных контрактов обсуждалась, но не стала стимулом для изменения отношений факультетов с преподавателями. По-прежнему оплата труда сильно связана с объемом преподавательской нагрузки.

Респондент 1: Чтобы получать какую-то зарплату, ты должен брать неимоверное количество часов. Чтобы эти часы работать, ну вот у некоторых преподавателей нагрузка, ну, две-три пары минимум в день. Чтобы к ним готовиться, ты должен посвящать этому действительно...

Респондент 2: ...большое количество времени...

Респондент 1: ...или ты не должен к ним готовиться, но тогда падает твое качество, и возникает вопрос: а когда же заниматься вот наукой? <...> А если у тебя не будет часов, то твоя зарплата будет опять 2200 (*преподаватели классического университета, интервью № 15*).

Исходя из этой проблемы, имеет смысл рассмотреть преподавательскую нагрузку детальнее. При исследовании бюджета времени преподавателя надо учитывать, что ответы на этот вопрос подвержены ряду смещений (Груздев, Терентьев, 2015):

- субъективное преувеличение времени, израсходованного на «неприятную» работу;
- написание отчетов, программ и всего того, что, по мнению преподавателя, не имеет отношения к собственно преподаванию;
- подмена фактических оценок нормативными: вместо того чтобы дать ответ на вопрос, как много преподаватель консультирует студентов, он называет нормативно положенное количество часов.

В оценке нагрузки преподавателей юрфаков мы можем полагаться только на данные нашего опроса. Нагрузка преподавателя складывается из аудиторной и общей нагрузки. Общая годовая нагрузка преподавателей может различаться в 50 раз и находится в пределах от 36 до 1997 часов (приложение 2, табл. П-5). Средняя общая нагрузка, как и середина распределения (медиана), составляет 800 часов. Средняя аудиторная нагрузка составляет 460 часов и находится в диапазоне от 20 до 1200 часов, медиана несколько ниже — 430 часов.

Таблица 10

Нагрузка в зависимости от типа контракта

Вид занятости	Общая нагрузка, ч	Аудиторная нагрузка, ч	Доля аудиторной в общей нагрузке, %
На полную ставку	917,5	516,6	58
На неполную ставку	437,3	300,5	70
На основе почасовой оплаты	251	170,9	78

Величина нагрузки преподавателя находится в прямой связи с тем, каким образом организованы его отношения с университетом как работодателем. Нагрузка тех, кто работает на полную ставку, в два раза выше нагрузки тех, кто работает на неполную ставку. При этом у работающих на полную ставку относительно ниже аудиторная нагрузка, чем у занятых на неполной ставке и тех, кто занят на условиях почасовой оплаты (табл. 10). Такое распределение нагрузки означает, что значительную часть потребностей факультетов в лекторах закрывают люди, которые не имеют длительных устойчивых связей с университетами. Наем на неполный контракт для факультетов становится способом экономии.

Исследование нагрузки преподавателей, работающих только на полной ставке, показывает, что размер общей нагрузки объясняется почти исключительно институциональными и структурными факторами: типом вуза, размером образовательной программы — и не связан с демографическими и профессиональными переменными, такими как пол, возраст, стаж работы преподавателем. Самая высокая и общая, и аудиторная нагрузка в ведомственных вузах (табл. 11). В элитных, в свою очередь, она почти на треть ниже. Такая ситуация объясняется различиями в уровне квалификации преподавателей элитных, ведомственных и массовых вузов, выявленными нами ранее. В целом наличие ученого звания доцента или профессора никак не влияет на общую нагрузку преподавателя. Но аудиторная нагрузка доцента на 76 часов меньше, чем нагрузка преподавателя без ученого звания, а аудиторная нагрузка профессора меньше уже на 144 часа. Получается, что большая часть контактной работы со студентами падает на людей без ученой степени и научного звания.

Но если мы учтем всех преподавателей, и работающих на полную ставку, и преподавателей с другим типом контракта, то обнаружится,

Таблица 11

**Распределение нагрузки преподавателей вузов разного типа
(доля, %)**

Характеристика	Тип вуза			Все
	Массовый	Элитный	Ведомственный	
Общая нагрузка	797,4	688,0	950,2	800,1
Аудиторная	471,5	355,5	527,3	461,3
Доля аудиторной в общей, %	61,6	59,3	59,0	61,0
Количество преподаваемых предметов	1,95	1,50	2,44	1,94

что многие преподаватели-мужчины склонны брать на себя большое количество небольшой по размеру нагрузки, тогда как преподаватели-женщины, не имеющие постоянного контракта в университете, имеют большую нагрузку.

Надо отметить, что в модели, в которой удается учесть все факторы, определяющие нагрузку, обнаруживается, что только оппозиция «элитный университет — все остальные вузы» оказывает устойчивое влияние на размер нагрузки. Другие факторы почти полностью нивелируются, прежде всего за счет различий в типе трудовых отношений с вузом.

Мы можем предположить, что выявленные тенденции найма, контракта и распределения нагрузки в целом отражают общие проблемы российского высшего образования. С одной стороны, к кадровому составу преподавателей предъявляются высокие нормативные требования. С другой стороны, финансовые возможности университетов таковы, что нанимать лучших на рынке они не всегда могут. Решением становятся частичные или временные контракты. Но преподаватель с таким контрактом не может полностью отдавать силы преподавательской и академической деятельности.

**Чему учат на юридических факультетах:
учебные планы и практики преподавания**

Преподавание и исследовательская работа составляют основное содержание академической работы. Преподаватель неизбежно выполняет и некоторый, иногда значительный, объем административной рабо-

ты, но все же основная социальная функция вузов состоит в передаче и производстве знаний. Содержание юридического образования остается одной из самых важных и обсуждаемых проблем на всех уровнях. Сделать упор на изучении фундаментальных теорий или сфокусироваться на приобретении практических навыков? Насколько современно нынешнее образование? Каким должно быть соотношение разных дисциплин? Какова роль общегуманитарных и специальных дисциплин? Каким образом осваивать практические навыки — через семинарские занятия, через юридические клиники, через практику на будущих рабочих местах? Это неполный перечень вопросов, на которые пытаются ответить регуляторы образования, сами университеты, кафедры и каждый преподаватель сам для себя.

В сфере юридического образования стандарты образования и требования к подготовке могут зависеть от многих факторов и адаптироваться к требованиям работодателей, самих студентов или других субъектов. В России представления о модели подготовки юристов в значительной степени определяются государством, которое формирует государственные образовательные стандарты, обязательные для всех учебных заведений независимо от формы собственности и ведомственной принадлежности.

Начало 1990-х ознаменовалось не только ростом спроса на юридическое образование. Самому юридическому образованию также необходима была реформа, чтобы отвечать запросам рыночной экономики, появившегося частного бизнеса, соответствовать изменившимся отношениям в области гражданского права, в конце концов, сменившейся идеологии. Если до начала 1990-х в юридическом образовании преобладала подготовка в области уголовного права и уголовного процесса, а значительную часть выпускников с юридической подготовкой составляли будущие сотрудники правоохранительных органов, то в новых условиях необходимо было адаптировать программы подготовки к изменившейся среде.

Анализ цели юридического образования так, как ее формулируют вузы сами для себя и для целевой аудитории — абитуриентов и их родителей, показывает, что эта цель сформулирована обычно довольно абстрактно: «сочетание фундаментальной теоретической подготовки и практики», «получение теоретических знаний и практических навыков в области права в целом и юриспруденции» (Bogdanova, 2019). Детализируют эту цель вузы через описание сфер деятельности юристов, навыки, которые они получают (умение работать с юридическими документами; анализировать и систематизировать законодательство; со-

ставлять экспертизы договоров; расследовать и раскрывать преступления), и, наконец, механизмы обучения (юридические клиники, научная деятельность студентов, установление международных связей). Богданова заключает, что хотя обилие стратегий саморепрезентации юридических факультетов свидетельствует об их включенности в рыночные отношения и активной борьбе за абитуриентов, значимых различий между вузами разных типов практически не обнаруживается. Они все должны вписаться в предложенные рамки государственного образовательного стандарта и только в редких случаях предлагают что-то уникальное.

Современные государственные стандарты образования проектируются с учетом компетентностного подхода. Специалист по правовым реформам в развивающихся и переходных странах Эрмитайдж говорит о двух подходах к определению компетенций (Armytage, 1996). Во-первых, их можно определять как минимальный стандарт, как набор *тестируемых квантифицируемых элементов профессионального знания*. Во-вторых, компетенции и компетентность могут определяться как *проявление высшего уровня мастерства*, освоение чего происходит на протяжении всей профессиональной жизни. При этом Эрмитайдж, явно симпатизируя второму определению, признает его уязвимость. В частности, то, что в этом случае компетентность можно определить только через ее антипод — некомпетентность. Как правило, в профессиональном сообществе существует консенсус относительно того, что считать некомпетентностью, и есть набор различных механизмов ее измерения на разных уровнях профессиональной деятельности. Кроме того, в общественном мнении и масс-медиа также складывается образ компетентного и некомпетентного профессионала.

Переход к компетентностному подходу требует изменений в практиках преподавания. По многим дисциплинам произошло изменение пропорций аудиторного времени в пользу практических и семинарских занятий и сокращение лекционных часов.

Например, стандарт¹ устанавливает следующие категории общепрофессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник бакалавриата по специальности «Юриспруденция»:

- юридический анализ;
- решение юридических проблем;
- юридическая экспертиза;

¹ Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. № 1011 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция».

- толкование права;
- юридическая аргументация;
- юридическое письмо;
- профессиональная этика;
- информационные технологии.

Тем не менее преподавание остается преимущественно теоретическим, а новая структура учебных планов вызывает сопротивление и недовольство многих преподавателей.

Сейчас вот то, что новые стандарты предполагают, что 30% отводится на лекции, 70% на семинары, это тоже не заменяет, потому что семинар — это не та практика, которая позволяет ориентироваться как раз в норме, а именно в применении этой нормы. Семинар дает возможность ориентироваться в самой норме при условии, что есть багаж знаний. Если у студента нет багажа знаний, он их не получил, эти 30% лекционных занятий, по верхам прошелся, а некоторые нерадивые вот послушали лекцию, учебник они не будут даже читать к семинару, то у него не будет этого багажа (*фокус-группа с преподавателями вузов разного типа, весенняя школа ИПП, № 3*).

Однако часть преподавателей находит изменившуюся пропорцию часов благоприятной.

Мы, по крайней мере на практических занятиях, которых сейчас, к счастью, стало больше лекционных — по новому учебному плану — там, конечно, мы стали, по крайней мере у старших курсов начиная от третьего и особенно в магистратуре, [проводить] практические занятия — это просто спасение для того, чтобы как-то изучить эту область (*фокус-группа с преподавателями классического университета, № 4*).

Мало что меняется в подходе к преподаванию и в выборе источников информации. Здесь по-прежнему преобладает лекционный метод обучения с минимальным уровнем вовлечения студентов в учебный процесс, не используется все разнообразие жанров академических письменных работ, а преобладает реферирование учебников и законодательных актов. Устаревшие технологии обучения являются, по-видимому, самой острой проблемой образования на всем постсоциалистическом пространстве: в Чехии и Польше (Urban, Krasnitskaya, Kowalska, 2018), а также в Эстонии и Литве (Roosaare, 2007).

В то же время в мире растет понимание, что исследования неотделимы от преподавания и студенты с первых курсов бакалавриата должны получать не только устоявшиеся фундаментальные знания, но и быть в курсе текущего состояния знаний в предметной области (Elsen et al., 2009). Но это возможно, только если преподаватели включают в свою работу современные научные публикации. Мы же видим, что у преподавателей юрфаков базовыми ресурсами знаний для преподавания являются кодексы и тексты законов (табл. 12). Исключение — преподаватели элитных вузов, которые реже обращаются к комментариям к кодексам и законам, но чаще по сравнению с коллегами из других вузов опираются на статьи из российских и зарубежных журналов. В свою очередь, преподаватели элитных вузов в два раза чаще остальных используют в преподавании статьи из зарубежных научных журналов. Преподаватели других вузов опираются по большей части на российские научные журналы.

Хотя во всем мире социальные и гуманитарные науки интернационализированы гораздо слабее, чем естественные (Квиек, 2015: 58—87), ситуация в России даже по сравнению со странами с низким уровнем интернационализации выглядит хуже. Международные компаративные исследования показывают, что интернационализация может затрагивать преподавание, но не исследования. Так, в среднем три четверти преподавателей-гуманитариев в Европе уделяют внимание материалам зарубежных исследований и зарубежным подходам в своих курсах, причем даже в странах с наименьшим уровнем интернационализации высшего образования — Польше, Финляндии и Италии — доля таких преподавателей не ниже 60% (там же: 69—70). Но публикуют результаты исследований в других странах или на других языках гораздо реже: 70% преподавателей в области естественных наук публикуют за границей не менее 25% своих работ, а среди представителей социальных и гуманитарных наук таких меньше половины (там же).

Мы также видим, что учебники и учебные пособия не пользуются большой популярностью при подготовке к занятиям. Но выбор источников сильно коррелирует с ученым званием преподавателя. Молодые и «неостепененные» преподаватели больше полагаются на готовые учебные пособия и готовые комментарии к нормативным актам. По мере роста профессионализма преподаватели переключаются на другие источники. Две трети профессоров пользуются собственными разработками (приложение 2, табл. П-6).

Таблица 12

**Ответы на вопрос об использовании источников
в процессе преподавания (доля, %)**

Какими источниками Вы преимущественно пользуетесь для преподавания (не более трех ответов)	Тип вуза			
	Массовый	Элитный	Ведомственный	Все
Кодексы и тексты законов ($n = 372$)*	84,2	77,4	94	84,4
Комментарии к нормативным актам ($n = 202$)**	46,2	27,4	66	45,8
Судебная практика и разъяснения Верховного Суда РФ ($n = 346$)	78,1	77,4	82	78,5
Учебные пособия, подготовленные авторами из Вашего региона ($n = 121$)	25,8	33,9	30	27,4
Учебные пособия, подготовленные авторами из других регионов ($n = 192$)**	47,1	24,2	44	43,5
Собственные учебники или учебно-методические пособия ($n = 135$)	28	37,1	40	30,6
Статьи из российских научных журналов ($n = 336$)**	78,4	83,9	52	76,2
Статьи из зарубежных научных журналов ($n = 93$)**	18,2	46,8	8	21,1

Почти 90% преподавателей пользуются различными интернет-ресурсами, но только как пассивные потребители информации (табл. 13). Лишь каждый пятнадцатый ведет собственный сайт, где размещает материалы для преподавания. Довольно мало преподавателей участвуют в дискуссиях на правовые темы. Обращает на себя внимание факт, что почти треть преподавателей элитных вузов включены в производство актуальной правовой информации — публикуют свое мнение в блогах и социальных сетях. Преподаватели массовых вузов делают это в два раза реже, и преподаватели ведомственных вузов практически не присутствуют в Интернете.

Таблица 13

**Распределение ответов на вопрос об использовании
интернет-ресурсов, %**

Способ использования интернет-ресурсов	Тип вуза			
	Массовый	Элитный	Ведом- ственный	Все
Не использую ($n = 31$)	8	6,8	2	7,1
Веду сайт, связанный с моей преподавательской деятельностью ($n = 29$)	6,7	8,5	4,1	6,7
Размещаю публикации по правовым вопросам на ин- тернет-ресурсах (в том числе в блогах, социаль- ных сетях) ($n = 69$)***	14,1	30,5	10,2	15,9
Комментирую высказыва- ния других юристов в Интернете ($n = 40$)	8,9	8,5	12,2	9,2
Читаю публикации других авторов, но обычно не ком- ментирую ($n = 366$)	83,7	84,7	87,8	84,3

Пренебрежение новыми методиками обучения отчасти связано с размером учебных групп. В силу высокой популярности юридического образования наборы на юридические факультеты достигают сотен человек и в таких условиях лекционный метод становится единственно возможным методом преподавания. Семинарские занятия проходят обычно тоже в довольно больших группах из 20—30 человек. Преподаватели юридических дисциплин специализируются в узкой области и, как правило, не имеют ни достаточной педагогической экспертизы, ни ресурсов, чтобы обеспечить должное взаимодействие с аудиторией.

**Стандарты юридического образования:
от государственного регулирования к университетской автономии**

В отношении юридического образования, как и в отношении других видов высшего образования в России, действуют федеральные государственные стандарты (ФГОС).

ФГОС устанавливает обязательные требования для аккредитованных вузов при разработке ими образовательных программ. Основная цель государственных стандартов заключается в обеспечении единого уровня качества подготовки студентов. В настоящее время для юридического образования действуют стандарты поколения 3++ (40.03.01 «Юриспруденция» для бакалавров и 40.04.01 «Юриспруденция для магистров»), основанные на компетентностном подходе. Этот подход подразумевает, что по результатам освоения программы юрист-выпускник в качестве результата должен получить не набор знаний, а компетенции, которые позволят заняться профессиональной деятельностью после выпуска. В их число входят как универсальные компетенции (например, системное и критическое мышление, финансовая грамотность, гражданская позиция и т. д.), так и чисто профессиональные (например, юридическое письмо или толкование права). В соответствии с этим подходом выстраивается и структура образовательных программ вузов, т. е. для бакалавриата она содержит не только обязательный блок профессиональных дисциплин, но и дисциплины, направленные на развитие универсальных компетенций. Набор и объем последних определяются самими вузами¹. Альтернативой компетентностному подходу являются традиционные педагогические подходы (знаниевые, предметоцентристские, культурологические) (Веселкова, 2017).

Помимо образовательных стандартов юридического образования действуют также профессиональные стандарты для юриста, закрепленные в Общероссийском классификаторе специальностей по образованию (ОКСО), утвержденном Госстандартом. Эти две системы должны соответствовать друг другу, так как наименования квалификаций «юрист», «бакалавр юриспруденции», «магистр юриспруденции» закреплены в ОКСО. Для достижения этой цели Министерством образования были утверждены таблицы соответствий специальностей ФГОС и ОКСО. Сотрудник кадровой службы любой организации при приеме на работу заполняет в статистической карточке именно код ОКСО, поэтому ему тоже без таблицы не разобраться.

Важно отметить, что в установлении соответствия между ФГОС и ОКСО есть момент дискреции и сами вузы определяют, что чему соответствует. Все вышеперечисленные специальности и направления подготовки подпадают под формальное определение «высшее юридическое образование», которое необходимо для доступа к экзаменам на

¹ См. приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. № 1011.

должность судьи, адвоката или прокурора. Однако в отношении судебской профессии существует важная особенность. Относительно недавно были приняты поправки к Закону РФ «О статусе судей в Российской Федерации», по которым претендовать на должность смогут только лица, имеющие высшее юридическое образование по специальности «Юриспруденция» (а не просто высшее юридическое образование), к тому же не ниже магистра или специалиста.

В целом государственный стандарт устанавливает довольно жесткие рамки, в которых вузы, предоставляющие юридическое образование, вынуждены действовать. Обязательная часть стандарта по юридическому образованию включает 26 дисциплин (модулей) профессионального цикла¹. В дополнение к этим дисциплинам университеты могут включать курсы по своему выбору, но доля обязательной части не должна быть менее 60% от общего объема преподаваемых дисциплин.

В табл. 14 представлено распределение преподавателей по преподаваемым дисциплинам обязательной части учебной программы. У большинства преподавателей есть выраженная специализация: они преподают один (44,8%) или два предмета (28,3%), однако есть и такие преподаватели, кто преподает или преподавал и 8, и 9, и даже 15 дисциплин из числа обязательных.

Среднее число преподаваемых дисциплин равно 1,9 на преподавателя, но при этом нагрузка и специализация преподавателя достаточно тесно коррелируют с типом вуза, его размером, а также с тем, является ли вуз головным или филиалом. В классических университетах легче, чем в гуманитарных и технических вузах, выдержать специализацию в одной-двух дисциплинах. Головные вузы в среднем обладают большими человеческими ресурсами и могут позволить меньше нагружать преподавателей разными дисциплинами, чем филиалы. И очевидно, что количество преподаваемых одним преподавателем дисциплин находится в тесной связи с размером вуза: чем меньше образовательная программа, тем чаще преподавателю приходится совмещать преподавание нескольких дисциплин.

Специализация на одной дисциплине характерна для элитных вузов (в среднем на преподавателя приходится полторы дисциплины) по сравнению с двумя дисциплинами в среднем в других вузах. Если же сравнить классические вузы и все остальные, то преподавателям классических вузов также свойственна большая специализация — они преподают в среднем 1,6 дисциплины, тогда как, например, в ведомствен-

¹ См. приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. № 1011.

Таблица 14

**Ответы респондентов на вопрос «Учебные курсы
по каким базовым дисциплинам Вы преподаете или преподавали?»
(N = 453)**

Дисциплина	Доля преподавателей
Гражданское право	21,0
Уголовное право	19,6
Теория государства и права	15,5
Уголовный процесс	13,0
Конституционное право	12,8
Предпринимательское право	12,8
Трудовое право	12,1
Административное право	11,3
Гражданский процесс	11,0
История государства и права	11,0
Международное частное право	11,0
Международное публичное право	10,4
Арбитражный процесс	8,2
Криминалистика	7,1
Право социального обеспечения	5,3
Налоговое право	5,1
Экологическое право	5,1
Земельное право	4,4
Другое (укажите)	36,0
<i>Всего</i>	<i>100</i>

ных вузах преподаватель преподает в среднем 2,4 дисциплины, а в технических — 2,7, при этом в специализированных юридических неведомственных вузах специализация ярче выражена (1,8 дисциплины на преподавателя).

Преподаватели гражданского права чаще всего преподают также предпринимательское и трудовое право, но значительно реже совмещают преподавание гражданского права с преподаванием гражданского процессуального права. Гораздо чаще преподавание гражданского процесса совмещается с преподаванием арбитражного процесса. Несколько более неожиданным является довольно частое совмещение препода-

вания уголовного права и теории государства и права. Скорее можно ожидать, что преподавание теории государства и права будет совмещаться с преподаванием истории государства и права или преподаванием конституционного права. Также обнаруживается специализация в социальном праве, объединяющем преподавание трудового права и права социального обеспечения, и международная специализация, где преподаватели объединяют преподавание международного частного и международного публичного права. В целом для преподавателей цикла уголовно-правовых дисциплин характерна более глубокая специализация, чем для преподавателей частноправовых дисциплин и теоретических дисциплин. Преподаватели теоретических дисциплин чаще своих коллег берут на себя преподавание двух и более дисциплин.

Помимо обязательной части стандарт предусматривает вариативную часть, для которой перечень дисциплин определяется вузом. Если в преподавание базовых дисциплин вовлечены 94% опрошенных преподавателей, то 39% преподавателей преподают и дисциплины из базовой части стандарта, и дисциплины специализации, авторские спецкурсы или курсы по выбору. Меньшая вовлеченность преподавателей в преподавание дисциплин специализации легко объяснима: на вариативную часть отводится только четверть времени, отводимого на освоение профессионального блока.

Вариативная часть учебной программы также регулируется государственными стандартами, которые требуют, чтобы дисциплины профилизации были направлены на расширение и углубление знаний, умений и навыков, определяемых содержанием обязательных дисциплин.

Наличие жесткого государственного регулирования, особенно в отношении узкопрофильных предметов, многими респондентами воспринимается как избыточные ограничения, гораздо более предпочтительной для них выглядит автономия вуза в этих вопросах.

Те компетенции, которые общеобразовательные, общекультурные, да, они, может быть, должны [быть], но профессиональные, профессионально-специальные компетенции, которые в этих федеральных образовательных стандартах уже вкладываются, мне кажется, их должны отдать на усмотрение вузов (*фокус-группа с преподавателями ведомственного вуза, № 6*).

Стандарты юридического образования поколения 3++, введенные относительно недавно, предполагают более широкую автономию вузов при определении набора учебных дисциплин по сравнению с пре-

дыдущими стандартами. Однако прошло слишком мало времени для того, чтобы говорить о позитивном эффекте этих изменений. Преподаватели в экспертных интервью, собранных нами до принятия новых ФГОС, давали смешанные (без явного знака «плюс» или «минус») оценки ожидаемым тогда нововведениям.

Мы в этом плане ждем сейчас утверждения новой редакции стандартов — сейчас идет же большая работа по переработке госстандартов, ФГОС 3+, который дает больше возможностей вузу именно вариации своего наполнения образовательной программы. Но тут тормозит опять же сообщество, скажем так, профессионалов, этот стандарт, потому что все-таки профессионалы, работодатели настаивают на определенном количестве дисциплин, которые являются основополагающими для юриспруденции. И на этой стадии у нас все заглохло. Поэтому мы сейчас вообще находимся в очень странной ситуации — у нас по идее действует старый стандарт, а условия мы должны создавать уже под новый стандарт (*фокус-группа с преподавателями юридического вуза, № 1*).

Итак, с одной стороны, новые стандарты предоставляют гораздо больше самостоятельности вузам в вопросах составления образовательных программ, с другой — отмена универсальных стандартов не дает работодателям гарантий, что выпускник, претендующий на вакансию, получил обязательный для юриста набор знаний. В этом случае ведущую роль начинает играть репутация конкретного вуза, но на данный момент число вузов, имеющих такую репутацию среди работодателей («нанимаем только выпускников такого-то вуза»), относительно невелико.

Модель с еще более с широкой автономией вуза при разработке своих программ действует уже сейчас в некоторых статусных университетах. В порядке исключения к этим вузам государственные стандарты не применяются, и они обладают правом разработки собственных образовательных стандартов. К таковым относятся Московский и Санкт-Петербургский государственные университеты¹, а также университеты, обладающие статусом федерального университета или национального исследовательского университета². В нашем экспертном

¹ См. Федеральный закон от 10 ноября 2009 г. № 259-ФЗ «О Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете».

² См. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

опросе наряду с преподавателями из обычных вузов, вынужденными следовать государственным стандартам, принимали участие и преподаватели из «привилегированных» вузов, обладающих широкой автономией при разработке образовательных стандартов и программ. В итоге обнаруживаются довольно значимые различия в подходах и оценках этих групп респондентов вопроса о степени регулирования программ подготовки юристов, степени свободы отдельного преподавателя при разработке собственных курсов.

В вузах, ограниченных рамками государственных стандартов, преподавателям приходится сильно адаптировать свои курсы, подстраиваясь под существующие требования стандартов, которые в интервью преподаватели называли *прокрустовым ложем*, *жесткими рамками* и другими похожими эпитетами. Скажем, ФГОС устанавливает предельную годовую нагрузку на тот или иной цикл или раздел образовательной программы, что не всегда соответствует представлениям самих вузов о количестве необходимых часов.

Наши потребности, например, по увеличению тех же часов практики, вот А. П. голову сломала, как сделать так, чтобы увеличить количество часов и не превысить предельную нагрузку — годовую нагрузку. Вот эти все параметры они играют не очень хорошую роль. Только двум вузам во всей стране разрешили делать все что угодно — МГУ и Санкт-Петербургскому университету (*фокус-группа с преподавателями юридического вуза, № 1*).

Другой проблемой является несоответствие требований государственных стандартов логической последовательности изучения тех или иных юридических дисциплин студентами. В этом случае есть риск того, что преподаватели разных курсов вынуждены повторять одни и те же вещи студентам либо по одной теме узкоспециальные вопросы рассматриваются раньше базовых. Стандарт предполагает установление довольно жесткой последовательности преподавания дисциплин, нередко без учета их содержания.

Преподавая, коллеги приходят к выводу, что нет, лучше подождать, лучше эту дисциплину перенести туда. Но, к сожалению, мы связаны установкой Министерства образования. Там не все, не все очень мудро (*фокус-группа с преподавателями классического университета, № 4*).

В качестве примера из собственной преподавательской практики один из респондентов приводил соотношение семейного права и гражд-

данского процесса. Два этих курса начинаются одновременно, хотя отдельные темы курса по семейному праву уже подразумевают знание студентами некоторых институтов гражданского процесса, например подсудности дел. По образному выражению респондента, предметы должны идти друг за другом «как конвейер» с соблюдением последовательности, чего не позволяют достичь существующие на сегодняшний день государственные стандарты (*преподаватель классического университета, интервью № 14*). Для того чтобы выйти из этого затруднения, преподавателям приходится в индивидуальном порядке договариваться с коллегами, сверять наполнение учебных программ своих дисциплин или менять курсы местами в учебном плане. Таким образом, рамки государственных стандартов способствуют выработке неформальных преподавательских практик их обхождения.

В этом смысле даже не столько возможность разработки собственных внутривузовских стандартов, сколько некоторое ослабление уже существующих государственных ФГОС, по мнению этой категории респондентов, могло бы позволить им лучше реализовать свои идеи при разработке курсов.

Мы люди достаточно гибкие в вузовской сфере. Это особенность, если ты не гибкий, ты не сможешь в современных условиях работать. Требуют все лекции чтобы в презентациях были, ну, значит, сделаем в презентации, хотя я считаю, что это «туфта» на самом деле (*преподаватель ведомственного вуза, интервью № 9*).

Одним из наиболее доступных способов подладить государственный стандарт под нужды вуза является «региональный компонент», который позволяет добавлять некоторые дисциплины, даже если они не входят в обязательный компонент, предусмотренный государственным стандартом. В целом же новые стандарты часто влекут изменение формы работы преподавателей со студентами, но качественно мало что меняется, в своей основе техники преподавания остаются неизменными.

Мне многие сейчас в связи с изменением образовательных стандартов говорят, например: вот у нас стандарт 3+ — мы будем готовить юристов по-другому. Я им говорю: ребята, а как по-другому? Либо мы готовим юристов, либо неюристов. Ну как, например, [преподавать] уголовное право? Мы что, будем учить не уголовному праву что ли, или чему мы будем учить? (*фокус-группа с преподавателями классического университета, № 4*)

Основные претензии сводятся к тому, что принимаемые Министерством образования стандарты не получают экспертную оценку самого академического сообщества, поэтому часто не учитывают реалии работы преподавателей юридических дисциплин, равно как и запросы работодателей. Общее мнение респондентов состоит в том, что разработчики в большинстве случаев сами не имеют представления о том, какой должна быть подготовка юриста, и идут на ощупь. Один из наших респондентов имел опыт участия в процессе определения компетенции при разработке стандартов, необходимых юристу. Для этого была сформирована фокус-группа, где вначале раздавались опросные листы с перечнем компетенций, из которых необходимо было выбрать, затем шло групповое обсуждение. Весь процесс фиксировался сотрудниками Министерства образования, которые впоследствии обрабатывали материал. Больше всего в ходе этого мероприятия респондента поразило отсутствие на мероприятии представителей из сфер юридической практики, участниками фокус-группы являлись исключительно представители академического мира.

Следует отметить, что в тех вузах, где имеются собственные стандарты юридического образования, больше расхождения в области общекультурных компетенций, тогда как по собственно профессиональным дисциплинам идет ориентация на государственные стандарты. При этом приводится следующее обоснование: профессия юриста, как и, например, профессия врача, имеет высокую социальную значимость и влечет большие риски для обывателей, имеющих дело с представителями такой профессии, поэтому образование в этих сферах, по крайней мере по профильным предметам, требует стандартизации.

Также вызывает непонимание у преподавателей наличие большего количества формальных требований в государственных стандартах, например, к ученым степеням и должностям разработчиков авторских спецкурсов. Такое ограничение в настоящий момент установлено и для руководителей магистерскими программами — ими могут быть только обладатели степени доктора наук и профессорской должности. Между тем в интервью отмечалось, что встречается довольно много амбициозных и талантливых кандидатов наук, способных возглавить магистерскую программу, но не имеющих возможности сделать это только в силу установленных в государственных стандартах ограничений.

Завершая тему государственных стандартов юридического образования, следует отметить, что большинство преподавателей видят две нежелательные крайности как в полном отсутствии каких-либо

единых стандартов подготовки юристов, так и в излишне жестком государственном регулировании. С одной стороны, ясно, что какой бы широкой ни была автономия вузов в вопросе определения учебных программ юридических факультетов, профессия юриста, как и врача, требует некоторой унификации, с точки зрения наших информантов. С другой стороны, стандарты третьего поколения немного расширили сферу автономии университетов, но только в пределах, заданных законодателем, т. е., как показывает анализ государственных стандартов, в пределах четверти учебного времени при сохранении жестких требований к квалификации преподавателей, распределению учебного времени, соотношению объемов теоретического и практического обучения. Соблюдение этих правил строго контролируется и становится решающим фактором при принятии решения о продлении права преподавать юридические дисциплины. Это может быть отчасти оправдано, поскольку в российской ситуации, где отсутствует единая профессиональная корпорация юристов с отдельными экзаменами для вхождения в нее, диплом является единственным сигналом качества для обывателя. Но эта же «зарегулированность» может стать ограничивающим фактором для внедрения инновационных подходов в подготовку юристов, внедрения инновационных курсов, в том числе адаптации к региональной специфике, поскольку только двум вузам дана автономия в формировании учебных планов.

Какие ценности, нормы и язык транслирует российский университет

Как мы видим, Россия относится к числу стран, где государство, а именно Министерство образования, является органом, определяющим, чему учить студентов, как учить и как долго учить. В последние годы российская система высшего образования пережила множество реформ и экспериментов. Некоторые из решений, призванных способствовать росту качества образования, оказались однозначно неудачными, эффективность других мер пока сложно оценить. Наряду с государством на юридическое образование пытается воздействовать и юридическая общественность в лице Ассоциации юристов России. Это уникальный случай в российском высшем образовании, где если и существуют попытки наладить обратную связь с работодателем, то обычно через корпорации, а не через общественные объединения.

Можно выделить несколько моментов, вокруг которых идет спор, в каком направлении должно развиваться высшее юридическое образо-

вание. Во-первых, это соотношение теории и практики: в каком объеме осваивать догму права и в каком объеме необходимо давать студентам практические навыки? Типичный работодатель в России хочет получить специалиста, полностью готового к работе на конкретном рабочем месте, университет же, особенно классический, видит своей задачей развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Во-вторых, это противоречие между производством универсальных юристов или специалистов — «юристов для прокуратуры», «юристов для судебной системы», «юристов для бизнеса» и т. д.

Этот диссонанс между универсалом и специалистом, между «культурным человеком» и «практиком» не является новым. Как указывает Кларк, его обнаруживает Макс Вебер, когда обращает внимание на рост бюрократии и специализации, и затем он утверждается как одна из ключевых проблем образования (Clark, 1973).

Рынок труда предъявляет разные требования к компетенциям молодого специалиста. Один работодатель ищет специалиста, обладающего развитым юридическим мышлением, другой — человека, способного быстро справляться с типовыми задачами, выстроенными по определенным алгоритмам. Кроме того, существует региональная специфика, и требования к компетенциям в развитых регионах, где присутствует много бизнес-структур, могут отличаться от требований к компетенциям работников в депрессивных регионах.

Шепелева и Новикова отмечают, что работодатели никак не способствуют пониманию вузами соотношения теоретической и практической подготовки. Имея различные ожидания относительно того, в каком виде и объеме практическая подготовка должна быть возложена на вуз, а какие навыки могут быть приобретены непосредственно на рабочем месте, работодатели по большей части не могут внятно сформулировать и транслировать свои запросы вузам, и последним остается самостоятельно принимать решение о том, что следует понимать под подготовкой к практической деятельности (Шепелева, Новикова, 2013: 25).

Можно предположить, что преподаватели, занятые практической деятельностью или имевшие опыт практической работы, способны лучше отрефлексировать требования рынка труда и имеют лучшее представление о том, какой набор компетенций необходим для практической деятельности. Остальным остается лишь конструировать это знание, основываясь на фрагментарных знаниях о текущей ситуации в сфере правоприменения. Так в университетах формируется абстрактное знание, которое имеет мало связи с реальной деятельностью юри-

ста. Кроме того, часть преподавателей отрицают саму идею ориентации вуза на практическую подготовку, напротив, они стремятся передать студентам идеальное представление о том, каким должно быть право (Шепелева, Новикова, 2013: 26). Шепелева и Новикова обнаруживают два обоснования отказа от ориентации на практику: чрезвычайную изменчивость права и правоприменения и ориентацию на потребности студентов, а не преподавателей (там же: 26—27).

Проблема неопределенности целей юридического образования не является специфически российской. По всему миру исследователи задаются вопросом, к чему же должно стремиться юридическое образование: к тому, чтобы научить студентов «думать как юрист» (когнитивное измерение) или «действовать как юрист» (практическое измерение), и в какой степени оно должно способствовать становлению профессиональной ответственности (этическое измерение)? По мнению критиков, юридическое образование худо-бедно справляется с первой задачей, но катастрофически плохо решает две последние (Sandefur, Selbin, 2009).

Отвечая на вопрос, в чем должны состоять основные цели высшего юридического образования, преподаватели были практически единодушны. Высшее образование должно быть больше нацелено на передачу теоретических знаний, а не на подготовку к практической работе. Впрочем, в этом вопросе преподаватели элитных вузов чуть менее категоричны, чем массовых: вместо «совершенно согласен» они выбрали чуть более нейтральную позицию «согласен»¹. Преподаватели же массовых и ведомственных вузов в этом вопросе занимают более согласованную позицию. Еще больший консенсус обнаруживается в отношении универсальной подготовки в противовес специализированной. Примечательно, что такая позиция юридического сообщества не согласуется с тем, что мы наблюдаем на практике. Напротив, мы видим, что за два последних десятилетия выросло количество специализированных вузов — не только вузов МВД, но и вузов прокуратуры, Следственного комитета. Выпускники этих вузов должны немедленно после окончания учебных заведений приступать к работе в соответствующих государственных органах, и можно было бы ожидать, что и преподаватели будут ценить возможность углубленной подготовки в рамках отдельных специальностей. Но по ответам преподавателей мы этого не наблюдаем. Небольшое отклонение, которое видно на рис. 2, не является статистически значимым. Наконец, преподаватели хотели бы учить людей, которые целенаправленно выбирают юридическую

¹ Различия статистически значимы на уровне $p > 0,001$.

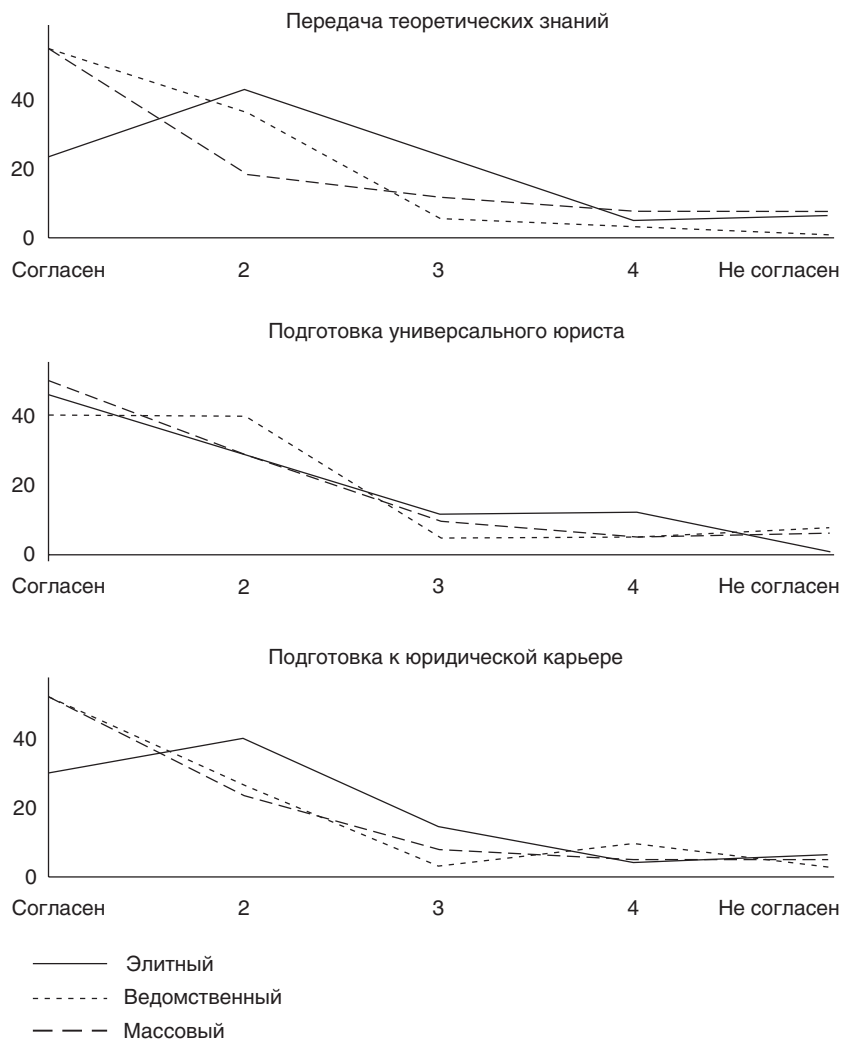


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «В чем, по Вашему мнению, должны состоять основные цели высшего юридического образования?»

карьеру. Они считают, что должны ориентировать студентов на работу по юридическим специальностям. Опять же здесь немного выделяются преподаватели элитных вузов, которые чуть меньше склонны считать юридическую карьеру единственно желаемой и приемлемой для своих студентов. В следующей главе мы покажем, что эти цели препо-

давания не всегда находят реализацию на практике. Только около половины выпускников вузов остаются в юриспруденции.

В российском высшем юридическом образовании очевидно доминирование университетов как акторов, определяющих содержание и результаты образования. Поскольку миссией университета является производство и трансляция абстрактного знания, неудивительно, что три четверти опрошенных преподавателей свою основную задачу видят в передаче теоретических знаний.

Спор теоретиков и практиков о том, что должно иметь приоритет при подготовке студента, можно обнаружить почти в любой дисциплине. Однако в российском юридическом образовании он носит в последнее время обостренный характер, так как высокая роль теории была присуща советской модели образования (поэтому ее высокий удельный вес отстаивают преимущественно представители старшего поколения преподавателей). Вопрос здесь заключается в том, что преподаватели воспринимают как «ориентацию на практику» в противоположность «ориентации на теорию».

В структуре учебного плана юридического факультета присутствует множество теоретических дисциплин: история государства и права, история политических и правовых учений, общая теория государства и права, проблемы теории государства и права, философия и философия права, социология права, сравнительное правоведение. Недавно в структуру учебного плана подготовки магистров был введен курс «История и методология юридической науки», что вызвало большую дискуссию (Малько, Кроткова, Саломатин, 2016). Преподаватели разных вузов не просто высказывают сомнения в необходимости такого курса, поскольку он дублирует и без того большое количество теоретических курсов. Они задаются также вопросом, возможна ли единая методология для юриспруденции или все-таки отраслевые науки требуют в каждом случае освоения собственного метода.

Разлом в отношении выбора целей образования между передачей абстрактного теоретического знания и формированием практических навыков проходит по двум осям. Первая: представители элитных вузов ощущают гораздо большее напряжение в противопоставлении теории и практики и часто представители одного и того же вуза занимают противоположные позиции в этом споре. Вторая ось связана с тем, что в российской традиции ориентация на абстрактное знание, производимое в университетах, всегда доминировала и считалось нормальным, что в практической деятельности судьи, адвоката или следователя оно малополезно (Титаев, Шклярчук, 2016). Здесь наблюдаются и

межпоколенческие различия. Если молодое поколение преподавателей не совсем удовлетворено таким положением вещей, то старшее поколение придерживается противоположной точки зрения.

А мы еще преподаватели вуза. Правильно сказали: старая за-
калка. Мы даем фундаментальное образование. А нам говорят пе-
рестроиться: учите, как в школе. Но это другое совсем будет обра-
зование. Это не совсем юристы. Вот я помню меня учили: нельзя
учить по закону, что все говорили. Нас к этому призывали. Пока он
выпустится, его отменяют, этот закон. Он должен учиться толко-
вать уметь, то есть обладать культурой (*фокус-группа с преподава-
телями классического вуза, № 2*).

Вы знаете, я в этом смысле консерватор. Я считаю, что класси-
ческая школа высшего образования ничего плохого не имела, то
есть есть какой-то базовый набор юридических дисциплин, кото-
рый должен читаться в обязательном порядке. Понимаете? У нас,
к сожалению, очень многое из того, что раньше читалось в базо-
вой части, сейчас переведено в вариативную часть (*преподаватель
классического университета, интервью № 11*).

Запрос на большее внимание вузов к выработке у студентов прак-
тических навыков выражают прежде всего работодатели. Многие сту-
денты, окунаясь в профессиональную среду, сталкиваются с тем, что
их представления о функционировании права в теории быстро развеи-
вались при столкновении с практическими реалиями. Однако с точки
зрения первой группы преподавателей (условно назовем их «консерва-
торами»), это не должно служить поводом, чтобы подстраиваться под
эту реальность и учить студентов не тому, каким право должно быть,
а тому, как оно работает на практике.

Наверно, им будет тяжело, когда они будут на практике. Тоже
ребята, которые заканчивают, приходят и они говорят: вы нас учи-
ли — вот это классическая фраза — так, а на практике все совер-
шенно по-другому. Система их ломает. Подстраиваться под систему
я как бы не вижу смысла. Лучше оставаться в классическом ключе
(*фокус-группа с преподавателями классического вуза, № 2*).

Это мы сначала берем базу, а потом берем, выучили, оставили.
Потом изучаем отдельные отрасли, а потом надо попытаться это
все соединить. И, конечно, суды потом не любят, когда приходят
студенты и начинают зачитывать им какие-нибудь классические
выражения. Там Брагинского, Витрянского, Иоффе начинают цити-

ровать. Судьи злятся, просят всех забыть, что мы, значит, вот, учили (*преподаватель классического университета, интервью № 12*).

Но есть определенные риски в абсолютизации роли практики и снижении роли теоретических дисциплин, поскольку вуз в таком случае производит исключительно «ремесленников», воспроизводящих в своей работе все негативные практики того или иного института. В качестве наиболее характерного примера этой негативной тенденции один из респондентов привел существующий судейский корпус. Воспитанные в вузах в чисто прикладном ключе судьи в итоге ориентируются на сложившуюся судебную практику, выносят решения по накатанной колее, но, столкнувшись с нестандартной ситуацией, оказываются неспособными к принятию самостоятельного решения (*фокус-группа с преподавателями юридического вуза, № 1*).

Таким образом, ключевая роль этих базовых правовых дисциплин заключается не столько в подготовке к конкретной профессиональной деятельности, сколько в обучении всему тому, что формирует, в терминах французского социолога Бурдьё, «хабитус» юриста (Бурдьё, 2001). Под «хабитусом» юриста понимается система предрасположенностей, которая формируется социальной структурой и составляет основу его профессиональной идентичности.

Во-первых, это может проявляться на уровне языка, так как на базовых правовых курсах студенты осваивают общие коммуникативные коды, которые позволяют впоследствии юристам (пусть они потом разойдутся по разным юридическим профессиям) понимать друг друга.

Ты первые три курса... Там курсы такие и поэтому ты получаешь язык. Язык получишь, базовые отрасли, ТГП (теория государства и права) — это базовые отрасли. Тогда я начну понимать, что такое преступление, и так далее. Наверное, это формируется в университете за несколько первых курсов (*фокус-группа с преподавателями на школе ИПП, № 3*).

Во-вторых, это происходит за счет освоения «правил игры», когда юрист приобретает знания о рамках возможных действий в профессиональном поле. Да, в теории, да, действительно, есть какие-то ценности, которые надо вбивать в голову. Я ничего не говорю, что основа теории, основа гносеологии, скажем так, да. Она должна внушаться, да, и должна, ну, на уровне подсознания. Там презумпция невиновности, состязательность, там права человека, при том,

что это как бы это правила игры. То есть он будет играть по этим правилам, то есть должен их знать (*преподаватель ведомственного вуза, интервью № 7*).

Наконец, в-третьих, и это может показаться тривиальными деталями, но их значение в повседневной деятельности юриста велико — речь идет о манере держаться, носить одежду, вести диалог и т. п.

Вот мой предмет, допустим, правоохранительные органы с первого семестра читается. Он как раз закладывает некую базу, как раз вот этого. И там и нормы, и конституционные нормы, и нравственные принципы. Там все сочетается. Все как раз, вот и основы профессии, и вплоть до того, что, ну, банально приходится говорить, и с удовольствием я это делаю, если хотите быть юристами, допустим, надо уметь красиво говорить, надо уметь правильно войти, правильно одеться. Ну, то есть не только там вот мы изучаем закон, но и все остальное: культуру (*фокус-группа с преподавателями классического вуза, № 4*).

Все вышеперечисленное становится основой профессионального самосознания юриста, так как именно на этих базовых курсах формируется то, что объединяет представителей самых далеких друг от друга представителей юридических профессий, скажем, нотариуса и следователя. Именно это формирует основу экспертного знания юриста и отделяет его от обывателя. Один из респондентов так пояснил это различие:

Я им [студентам] объясняю, что система «КонсультантПлюс», например, «Гарант», «Закон», неважно, «Кодекс», любая справочно-правовая система, она обойдется любому работодателю дешевле, чем юрист. И механически научиться через поисковик находить текст нормативного акта, и даже механически перенести его на какую-нибудь типичную ситуацию — проблем нет. И работа юриста заключается совершенно не в этом (*преподаватель классического вуза, интервью № 12*).

В университетах должны прививаться не столько конкретные алгоритмы действий, сколько способ мышления. Профессионализм в первую очередь связан не с умением решить проблему (это чисто инструментальная задача), а со способностью поставить ее, т. е. поименовать некие вещи и задать контекст действий по отношению к ним. Посколь-

ку изучение теоретико-правовых предметов сопряжено с довольно высоким уровнем абстрактного мышления, эти предметы особенно трудно даются первокурсникам, не обладающим после школы навыками такого мышления. Причины этого преподаватели видят в современном школьном образовании, а также во введении ЕГЭ.

Проблема полной оторванности теории от практики часто ставилась в экспертных интервью. В этом случае предлагается не столько полный отказ от теории, сколько уход от чрезмерной абстрактности, более плотные связи с практикой, как это реализуется в западных моделях юридического образования, ориентированных на подготовку юриста в стенах университета. С этой точки зрения изначально неверно разделение теории и практики, они должны работать в одной связке.

Потому что если мы смотрим отечественную ситуацию, когда у нас теория права — это ближе все-таки к философии права, да. То есть это некоторым к довольно абстрактным вещам, абстрактным сущностям, это одна история. И вторая история, если мы смотрим, чем занимаются теоретики права, ну, они формально теоретики права, да, за рубежом, да. Там эти люди в общем-то формируют действительно вот это самое юридическое мышление, и у них теория довольно сильно заточена на практику. Это просто наша история такая вот, что у нас как-то привыкли больше [работать] с абстракциями, не завязываться на то, что происходит на земле. Если мы посмотрим то, что пишут в зарубежных источниках, да, по теории права, это вещь довольно практико-ориентированная (*фокус-группа с преподавателями на школе ИПП, № 3*).

Задача повышения роли практики в юридическом образовании реализуется различными способами: традиционная, оставшаяся от советской модели образования, учебная и производственная практика студентов; вовлечение студентов в работу юридических клиник при университетах; привлечение в качестве приглашенных преподавателей представителей практических сфер юриспруденции (нотариусы, адвокаты, судьи). Действующий стандарт подразумевает довольно высокую долю практических занятий от общего количества часов.

Однако сейчас говорить о распространенности таких курсов за пределами элитных юридических вузов пока не приходится. Хотя некоторые элементы, близкие к практической деятельности юристов, вводятся отдельными преподавателями-энтузиастами в свои занятия, напри-

мер игровые судебные процессы или совместное посещение реальных судебных заседаний.

Он включается в юридическую практику, таким образом, он включается в эту деятельность. Это живая деятельность. Либо он включается в моделируемую деятельность, когда на основании реальных, например гражданских, уголовных и так далее дел, преподавательский состав ему делает некоторую модельку, близко приближенную к реальности, но тем не менее там выкидывая лишние факты, которые в данный момент неинтересны, и на этой модельке тренирует студенческие мозги (*фокус-группа с преподавателями на школе ИПП, № 3*).

Распространенный в западном юридическом образовании кейсовый подход медленно внедряется отдельными преподавателями в свои занятия. Этот метод также прививает навыки практической деятельности будущему юристу.

Если говорить о юридических клиниках, то этот элемент относительно недавно начал вводиться университетами, но в отдельных случаях стал основой практической подготовки наиболее способных и мотивированных студентов. Гораздо большего эффекта клиническое образование позволяет достичь в тех случаях, когда клиника функционирует не на базе университета, а на базе, например, судебного учреждения. В этом случае студенты помимо приобретения навыков консультирования и составления документов получают возможность познакомиться с повседневной работой судов.

Вот то, что вы говорили о взаимодействиях с судьями, то оно сейчас будет еще более широкое, более продвинутое, то есть принято ученым советом нашего университета решение о создании юридической клиники в Арбитражном суде [наименование региона]. И мы там еще будем развивать это направление, то есть там будут и модельные учебные процессы, и научные исследования, и научные конференции, и непосредственно живое общение с судьями и с аппаратом суда (*фокус-группа с преподавателями юридического вуза, № 1*).

Если переходить к теме учебной и производственной практики, то не всегда такая практика выполняет предназначенную для нее функцию — знакомство с будущей профессиональной деятельностью. Проблема заключается в том, что обязанности, которые выполняют

студенты по месту прохождения практики, носят преимущественно технический, вспомогательный характер, редко у кого появляется возможность научиться решать какие-то содержательные задачи. С точки зрения преподавателей, причины этих проблем локализованы в самих организациях, принимающих студентов, а не в университетах.

Эта проблема не наша, это проблема организации, куда мы направляем наших студентов, обучающихся на практику. Особенно бакалавров. Их используют просто как вспомогательный персонал, да, типа. Ну, дела шить они тоже должны уметь, конечно, и дела в руках держать должны уметь, листать, шить, знать, на какой полке они должны лежать и куда их нужно положить после того, как с этой полки сняли, в какой кабинет можно отнести, а в какой кабинет нельзя отнести. В том, что можно отдать. То есть они как бы должны с этим знакомиться, то есть канцелярию они должны знать. Но иногда этим, конечно, злоупотребляют (*преподаватель вуза, интервью № 3*).

Одно из предложений, которое высказывалось в наших интервью, заключалось в распределении производственной практики равномерно в течение года. Поскольку студенты приходят массово в летнее время, у принимающей организации нет возможности проявить индивидуальный подход и отнестись более серьезно к студентам. Если же выделить определенный день недели для практиканта, в который бы он приходил и выполнял более содержательную, чем подшивку дел, работу, то сама производственная практика стала бы более осмысленным требованием. Кроме того, положение могло бы изменить введение экономических стимулов: если бы практика оплачивалась студенту (как это было в советское время), то работодатели могли бы более ответственно относиться к практикантам, доверяя им более содержательные задачи. Пока же все опирается на добрую волю работодателя, согласившегося принять студентов, несмотря на то, что для него это скорее дополнительное беспокойство, чем реальная помощь. Тем не менее во многих регионах вузы имеют постоянные договоры с принимающими организациями о прохождении студентами производственной практики.

Сложившаяся ситуация, когда практика перестала выполнять свою обучающую и социализирующую функцию, по воспоминаниям респондентов, отличается от советского периода, когда прохождение практики контролировалось в большей степени и носила она более содержательный характер.

Вот когда в ВЮЗИ студенты уходили на практику, при всем том, что это был заочный, вечерний факультет, то есть люди взрослые, работающие, у нас знаете какая была система: мы обязаны были — руководители практик — выходить на места практик — в прокуратуру, в суды, поддерживать личные контакты с, ну, вот, с тем, кто там руководит. Скажем, три студента вот в какой-то районной прокуратуре, пять там в каком-то суде. Это было очень четко, очень строго. Вот это сегодня и та же практика подчас превращается в формальность, может быть. Я вот не уверена, что все студенты, которые принесли с практики документы, они там реально были (*фокус-группа с преподавателями классического университета, № 4*).

Таким образом, производственная и учебная практика не выполняет своей функции по ознакомлению студента с реалиями будущей профессиональной деятельности. Дело в том, что практика имеет важное ориентирующее значение для студента, помогая ему сделать выбор будущей юридической профессии. При существующей организации практики это значение нивелируется.

Другим способом увеличения роли практики в юридическом образовании стало обязательное привлечение юристов-практиков к преподаванию в вузе. Действующими стандартами в области юридического образования даже предусмотрена обязательная доля преподавателей-практиков, т. е. на постоянной основе работающих в какой-либо юридической сфере. Однако данные стандарты не могут учесть трудностей, возникающих при привлечении таких преподавателей, главная из которых связана со сложностями их встраивания в академический график. Практикующий адвокат или прокурор всегда рискует получить дату судебного заседания в тот день, когда ему необходимо проводить занятия, что вызывает частые переносы и пропуски преподавателями-практиками. В итоге многие привлеченные преподаватели довольно часто покидают университет, не выдерживая такого ритма. Кроме того, они сталкиваются с необходимостью подготовки большого объема методической документации, к заполнению которой они оказываются неготовыми.

Однако главная проблема этой категории преподавателей связана с тем, что, обладая глубоким знанием той или иной практической деятельности, но не педагогическими навыками, они просто не знают, как передать свое практическое знание. Самый простой путь, по которому в большинстве случаев идут преподаватели-практики, заключается в лекционном формате изложения. Но в режиме устного рассказа прак-

тические навыки не осваиваются студентами, необходимо выработать свои методы подачи материала. Далеко не все преподаватели-практики готовы к этим задачам.

Он по привычке... ему кажется, что он придет и будет читать лекцию, а у него практические занятия, нужны занятия по выработке компетенции. То есть надо сперва готовить где-то этих работодателей, какие-то им курсы (*преподаватель классического университета, заведующий кафедрой, интервью № 17*).

Другой вопрос, по которому также наблюдается серьезный разброс мнений, заключается в необходимости курсов в рамках программы вуза. По данному вопросу существует серьезное расхождение в оценках преподавателей и собственно студентов. Если первые считают данные предметы, не имеющие прямого отношения к будущей профессии студента, важными для юриста, то сами студенты склонны скорее оценивать посещение этих курсов как трату времени.

Когда мы при опросах студентам задаем этот вопрос: назовите курсы, о времени, о затраченном времени на изучение которых вы жалеете, вот они, как правило, называют курсы общенаучного цикла. И вот они жалеют о времени, потраченном на историю, философию там и так далее и далее. То есть это они считают лишним, с чем мы принципиально не согласны (*преподаватель вуза, интервью № 3*).

Между тем удельная доля таких непрофильных дисциплин неуклонно сокращается, что является одним из следствий Болонского процесса, когда в целом доля обязательных предметов сокращается до минимума. Особенно болезненно эти процессы разворачиваются в классических университетах, призванных помимо конкретных специалистов прививать в целом университетское мировоззрение.

Классическое университетское образование, благодаря хотя бы косвенной включенности юридических факультетов в образовательный процесс университетский: там химики, физики и так далее, философы — это сказывается. И юрист может переформатироваться из университета. Выпускники юридических, сугубо юридических вузов приговорены работать юристом (*преподаватель вуза, интервью № 5*).

Функция этих фундаментальных предметов состоит в развитии у студента стремления к познавательной активности как таковой в от-

личие от обучения сугубо прикладным вещам. Кроме того, эти предметы формируют мировоззрение студента, позволяя в мышлении выходить за рамки своей специальности.

Я считаю, что программа классического университета, которая включает базовые дисциплины, в том числе вот, например, дисциплины нашей кафедры, она ориентирована именно на то, чтобы создать мировоззренческую основу деятельности будущего юриста-практика. Я обычно мотивирую тем, что — да — возможно познаниями в области истории государства и права России или истории политических и правовых учений на практике вы не воспользуетесь, но моя позиция заключается в том, что, если мы получаем высшее образование, мы получаем не только какую-то квалификацию, но и становимся более образованными людьми (*фокус-группа с преподавателями классического университета, № 4*).

Здесь необходимо проводить различия между теми, кто видит себя исключительно практиком, и теми, кто затем идет в магистратуру и в целом делает академическую карьеру. Если первыми общегуманитарные предметы могут быть проигнорированы, то для вторых, как считает часть опрошенных преподавателей, они все-таки должны оставаться.

С наибольшим сожалением опрошенные преподаватели отзывались о пропаже логики из обязательной части, что критикуется многими респондентами, поскольку эта дисциплина всегда считалась основой юридического мышления. Учебный план, по которому живет юридическая высшая школа, можно разделить на две части: основные навыки (*hard skills*) и «мягкие» (*soft skills*). К основным навыкам относится изучение правовых норм и правового обоснования. К «мягким» относятся клиническая юридическая практика, ораторское мастерство, умение преподносить себя как профессиональный юрист и т. п. Эти навыки отчасти пересекаются с компетентностным подходом, который направлен на выработку у студентов общекультурных и профессиональных компетенций, но есть и различия. То, что мы называем основными навыками, относится непосредственно к профессиональной деятельности юриста — знание норм и обоснование их использования, к «мягким» также относятся качества, важные в профессиональной деятельности юриста, но не связанные непосредственно с умением оперировать нормами.

Таблица 15

**Распределение ответов на вопрос
«Какими основными характеристиками должен обладать
выпускник юридического бакалавриата?
(Отметьте не больше четырех вариантов)»**

Навык	Доля, %
Умение найти и истолковать правовую норму	79,3
Умение ориентироваться в правоприменительной практике	64,9
Грамотное составление и оформление юридических документов	60,0
Анализ дела и выработка правовой позиции	47,1
Понимание правовой доктрины, основных правовых принципов	44,2
Умение оценивать правовые последствия и риски тех или иных действий	40,2
Умение убедительно излагать и защищать позицию в суде и государственных органах	38,0
Знание законодательства близко к тексту	18,2
Ведение переговоров, налаживание контактов и разрешение конфликтов	14,7
Знание официальных разъяснений	13,1

Анкетный опрос преподавателей позволяет количественно оценить их представления об основных целях обучения в вузе (табл. 15). Ключевым навыком, которым должен обладать выпускник юридического факультета, по мнению большинства преподавателей, является умение найти и истолковать правовую норму (назвали 79,3% опрошенных). Умение ориентироваться в правоприменительной практике является вторым по важности основным навыком (*hard skill*), который необходимо выработать выпускнику, — его выбрали 64,9% преподавателей. Умение грамотно составлять и оформлять юридические документы, по-видимому, можно отнести к «мягким» навыкам, но оно заслужило третье место по частоте упоминания (60%). В целом нельзя сказать, что преподаватели четко разделяют ядерные, основные навыки и «мягкие». И те и другие могли с равной вероятностью быть выбраны (или не выбраны) в качестве основных.

Факторный анализ позволил выделить четыре набора ключевых навыков, которые назывались совместно (приложение 2, табл. П-7 и П-8). Можно обнаружить некоторые закономерности в том, как преподаватели отвечали на вопросы о компетенциях преподавателей с их демографическими и профессиональными характеристиками (табл. 16). Так, можно увидеть, что преподаватели старшего возраста, те, кто дольше работает в вузе, и те, кто не владеет иностранными языками, склонны занимать легалистскую позицию. Основными навыками выпускников они называли знание законодательства и официальных разъяснений. Второй фактор объединяет тех, кто в качестве значимых выбирал «мягкие» навыки: ведение переговоров, умение представлять дело в суде. Это довольно универсальный фактор — его выбирают абсолютно разные преподаватели. Третий фактор, связанный с пониманием доктрины и умением оценивать правовые последствия, объединяет преподавателей элитных вузов. Наконец, четвертый фактор, где в качестве важного навыка выделяется умение ориентироваться в правоприменительной практике, объединяет преподавателей ведомственных вузов.

Таким образом, основными факторами, которые помогают объяснить выбор тех или иных компетенций, являются возраст преподавателя и тип вуза. Как видно, с течением времени сместились акценты в том, что является важным и неважным для выпускника юрфака: старшее поколение выделяет знание закона и официальных позиций, младшее — понимание доктрины. Важно и то, что цели образования в ведомственных вузах отличаются от целей преподавателей других вузов. Преподаватели ведомственных вузов ориентируют студентов на правоприменительную практику, а не на доктрину, знание законов или развитие «мягких» навыков. Последние навыки важными считают преподаватели элитных вузов.

Обучение на юридическом факультете — это прежде всего освоение соответствующего языка. С первого дня обучения множество новых терминов «бомбардируют» будущего юриста со всех сторон, и он постепенно усваивает и значение этих терминов, и их применимость и учится самостоятельно ими оперировать. Первые годы обучения на юридическом факультете посвящены освоению именно этого навыка. И именно владение специальным профессиональным языком, по мнению преподавателей, определяет принадлежность к юридической профессии. Он становится главным критерием, отделяющим юриста от не-юриста. Причем речь должна демонстрировать владение системой знаний, а не просто юридическими терминами. Само по себе говорение с использованием юридических терминов не делает человека юристом,

Таблица 16

**Связь факторов с демографическими
и профессиональными характеристиками преподавателей**

Фактор	Совместный выбор/невыбор в ответе на вопрос «Какими характеристиками должен обладать выпускник юридического вуза? (не более четырех вариантов)»	Демографические и профессиональные характеристики преподавателей
Легализм — знание закона	Выбирали: «знание законодательства близко к тексту», «знание официальных разъяснений». Не выбрали: «умение найти и истолковать правовую норму»	Старшего возраста, больше стаж работы в вузе, не владеют иностранными языками
Коммуникация — умение представить и отстаивать свою позицию	Выбирали: «ведение переговоров, налаживание контактов и разрешение конфликтов», «умение убедительно излагать и защищать позицию в суде и государственных органах». Не выбрали: «умение найти и истолковать правовую норму»	Нет специфики
Теория — знание доктрины и критическое мышление, основанное на знаниях	Выбирали: «понимание правовой доктрины, основных правовых принципов», «умение оценивать правовые последствия и риски тех или иных действий». Не выбрали: «грамотное составление и оформление юридических документов»	Преподаватели элитных вузов, работают на неполную ставку
Практика — умение соотносить задачу (кейс) с другими задачами (кейсами)	Выбирали: «умение ориентироваться в правоприменительной практике». Не выбрали: «анализ дела и выработка правовой позиции», «понимание правовой доктрины, основных правовых принципов»	Преподаватели ведомственных вузов

он должен овладеть «юридической речью». Освоение этого языка на первых порах может оказаться скучным и трудным делом, поскольку требует одновременно знания не только технического значения терминов, которые редко бывают хорошо объяснены даже в учебниках и дополнительных материалах, но и знания контекста, юридической истории и множества взаимосвязанных правил и законов (Kennedy, 1982).

Я хотел бы тут высказаться, что, по-моему, идея с языком очищает эту всю дискуссию. Почему? Потому что, например, если посмотреть, есть же такой вид агрессии, когда два человека в обществе начинают говорить на языке, понятном только им двоим. Например, в присутствии иностранца начинаем говорить по-русски. Это и является агрессией по отношению к этому третьему, мы его исключаем. И, может быть, здесь как раз именно о языке и идет речь. Это основное средство коммуникации. Только через язык мы и можем понять, кто юрист, а кто нет. Поэтому, мне кажется, вот именно за язык и надо держаться (*фокус-группа с преподавателями на школе ИПП, № 3*).

Профессиональный язык становится тем инструментальным навыком, который открывает дверь в профессию.

Освоение профессионального языка происходит не только на занятиях по юридическим дисциплинам. В приобретении навыков профессиональной коммуникации важную роль могут сыграть общегуманитарные дисциплины, в частности русский и иностранный языки, логика и философия.

Преподается русский язык, но не такой русский язык, к которому мы привыкли со школьных лет, а в таком виде, в котором у нас его преподает наша преподаватель. Она совершенно по-другому его преподносит: то, каким, как должен вести себя, как должен говорить, как должен выглядеть в том числе. {...} Она объясняет студентам, как должен выглядеть юрист вне зависимости от того, в какой он структуре. В том числе что выходит из его уст, как он ведет себя вплоть даже до жестикуляции там, как становится, как садится и так далее. Ну, вот такие предметы, они формируют [профессионала]. Нам вот этого и не хватает, юристам, причем не только нашим выпускникам. Когда смотришь телевидение, то видишь, что мало кто говорит правильно. И очень раздражает, когда еще ударения неправильно ставят юристы вот в терминологии юридической (*преподаватель вуза, интервью № 1*).

Профессор Мерц исследует механизмы, при помощи которых студент юридического факультета приобретает новую идентичность, или «способность говорить, думать и писать как юрист» (Mertz, 2007). Оставляя за рамками исследования понятия справедливости и моральности, Мерц показывает процесс обретения студентами новой идентичности. Она приходит к выводу, что эту идентичность преподавате-

ли передают при помощи языка — студенты обретают новую логику аргументации, умение оперировать абстрактными категориями закона. Исследователь Горбун заостряет этот вопрос, показывая, что одной из главных предпосылок обучения на юридических факультетах является существование двух миров: мира обычных людей, «не посвященных» в сферу права, и мира людей «посвященных» (Gorbun, 2015). Горбун исследует языковые механизмы и приводит в пример миф об Ономатете¹, показывая, что во время обучения происходит похожий феномен: преподаватель «переназывает» вещи, дает им другое название и тем самым закрепляет языковое знание у студентов. Но язык — это не единственная вещь, которая приобретается во время обучения. В процессе обучения студенты осваивают новую логику рассуждений, которая является и производной от приобретаемого языка и одновременно способом его поддержания. Логика построения языковых суждений — это то, каким образом будущий специалист будет строить свою аргументацию, а это, в свою очередь, определяет, будет ли он успешен или нет. Язык для юриста, таким образом, становится средством профессиональной деятельности (ibid.). Именно владение специфическим языком отличает представителя юридической профессии от обывателя.

Болонская система и ее имплементация в российское юридическое образование

Переход к болонской образовательной системе является одним из самых дискуссионных вопросов в сфере высшего образования в России. Подписание Болонских соглашений, которые ставили перед собой задачу конвергенции национальных систем высшего образования в Европе, состоялось в 1998 г. Приоритетными целями Болонского процесса стали: 1) переход к двухуровневой системе подготовки специалистов (бакалавр + магистр); 2) адаптация системы обеспечения качества высшего образования; 3) взаимное признание документов о высшем образовании, которое становится возможным при условии, что все страны используют Европейскую систему трансфера кредитов (ECTS).

Хотя на нормативном уровне элементы Болонского процесса были реализованы, на содержательном уровне многие цели Болонского процесса остаются нереализованными в России. Система образования, в том числе в сфере подготовки юристов, по-прежнему замкнута, почти не реализуются принципы академической мобильности — практиче-

¹ Nomothète — в древней мифологии существо, дающее имена.

ски нет обмена ни студентами, ни преподавателями с европейскими странами.

В России из всех аспектов Болонского процесса критике чаще всего подвергается переход к двухуровневой системе подготовки специалистов: бакалавриат, обучение на котором длится четыре года и студенты получают общеобразовательную и профессиональную подготовку, и магистратура, где обучение длится два года и происходит специализация и углубленное изучение отдельных дисциплин.

Следует отметить, что в экспериментальном порядке магистратура на юридических факультетах некоторых вузов начала вводиться еще в начале 2000-х гг., но в полной мере и на нормативном уровне этот процесс запущен с 2010 г. Если выделять отличия от существовавшей ранее модели специалитета, то это будет в первую очередь уже упоминавшийся выше компетентностный подход. Дисциплины специалитета предусматривали лишь содержательный перечень того, что студенты должны были изучать в рамках того или иного курса. С переходом на болонскую систему каждый курс должен прививать студентам набор профессиональных компетенций — совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Однако новая двухуровневая система была воспринята скептически. По мнению преподавателей, работодатели при приеме выпускников на работу не расценивают четырехлетний бакалавриат как полноценное юридическое образование. Для занятия некоторых должностей прямо введено ограничение на работу для выпускников бакалавриата. В частности, для работы судьей, прокурором, занятия высших должностей в системе государственного управления требуется магистерская степень¹. В последнее время обсуждается возможность распространения данного правила также на адвокатуру и нотариат.

Потому работодатель и говорит: мне не нужен недоделанный специалист, которого он называет бакалавром, — дайте либо мне магистра, либо верните мне специалиста. Поэтому бакалавры — это некоторое такое, ну, в понимании работодателя, что-то типа подмастерья (*фокус-группа с преподавателями юридического вуза, № 1*).

¹ См. Методический инструментарий по установлению квалификационных требований к претендентам на замещение должностей государственной гражданской службы и государственным гражданским служащим (версия 3.2), утвержденный Министерством труда и социальной защиты РФ в 2017 г., Закон РФ «О статусе судей в Российской Федерации», Федеральный закон «О прокуратуре Российской Федерации».

Здесь момент сейчас очень большого какого-то такого недопонимания, потому что бакалавры — это оконченное образование, и после этого вроде бы должна ставиться точка. А сейчас этой точки не ставится, потому что еще сотрудники кадров, мне кажется, большого количества тех работодателей, которые сейчас на этом рынке работают, понимают, что вроде бакалавр — это как вот раньше было на специалитете — третий курс окончил, неоконченное высшее вроде бы, и вроде бы ты еще и не специалист. И все говорят: давайте магистратуру (*преподаватель классического университета, интервью № 15*).

Данные опроса преподавателей показывают почти полное единодушие относительно оценки введения болонской системы: 69% считают, что от этой системы надо отказаться. И наоборот, противоположное суждение о том, что надо вернуть специалитет, поддерживают 68% опрошенных. Также существует консенсус в том, что обучение на магистерской ступени без юридического бакалавриата невозможно: 62,6% преподавателей полагают, что следует запретить учиться в юридической магистратуре тем, кто не закончил юридический бакалавриат, примерно четверть не могут ответить на этот вопрос или придерживаются нейтральной позиции, и только 13,1% не поддерживают такой запрет. В ответе на вопрос о том, стоит ли углублять специализацию уже на уровне бакалавриата или на этой ступени образование должно быть универсальным, мнения преподавателей разделились примерно поровну: 35,7% преподавателей поддерживают углубление специализации и 35,1% не поддерживают, причем 27,5% ответили, что они «совершенно не поддерживают» идею углубления специализации. По этому вопросу преподаватели разных вузов придерживаются разного мнения. Преподаватели элитных вузов скорее выступают за отсутствие специализации и универсальную подготовку. Среди них только 13% тех, кто поддерживает углубление специализации. В то же время 29% преподавателей массовых вузов считают, что разделение подготовки по отраслям права могло бы быть полезным. Преподаватели ведомственных вузов занимают промежуточную позицию (рис. 3).

В целом оценка Болонского процесса негативна и отношение к двухуровневой системе подготовки юристов одинаково плохое и у профессоров, и у «неостепененных» преподавателей, и у молодых, и у преподавателей старшего возраста. По этому вопросу мнение отличается только у преподавателей, владеющих иностранными языками. По

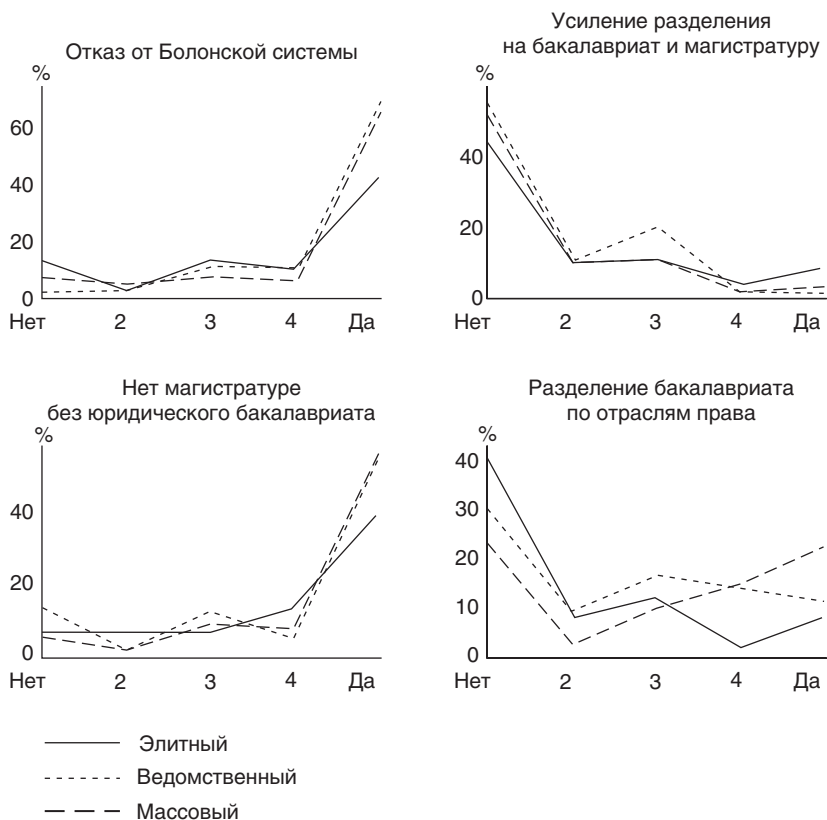


Рис. 3. Ответы на вопрос «Насколько Вы поддерживаете каждое из этих предложений?»

всей видимости, они имеют опыт обучения за рубежом и потому лучше, чем другие преподаватели, относятся к системе подготовки 4 + 2.

Общее мнение наших респондентов сводится к недостаточности четырех лет для получения всех необходимых для юридической профессии знаний и навыков. В этом случае магистратура уже не выполняет роли отдельной формы высшего образования, а становится почти обязательной ступенью (с учетом спроса на рынке) подготовки профессионального юриста. Таким образом, бакалавриат все больше играет роль некоторого фундамента, там студенты получают лишь общие знания о юриспруденции. На этом уровне закладывается системное представление о праве, на которое уже позднее нанизываются узкоспециальные навыки, приобретаемые в магистратуре.

Я полагаю, что бакалавриат должен давать такое фундаментальное образование, широкое, юридическое. Речь идет о прочном знании правовой системной стороны в целом, т. е. основные фундаментальные отрасли права должны быть изучены именно в бакалавриате, т. е. это прочный правовой фундамент. А специализация — это магистерский уровень (*преподаватель вуза, интервью № 3*).

В отношении магистратуры основной дискуссионный вопрос касается ее формата: должна ли она быть научно-ориентированной либо, напротив, давать практическую подготовку магистрантам по узким отраслям права? Если на начальных этапах Болонского процесса преобладала первая модель или же обе одновременно, то впоследствии почти повсеместно магистратура стала практико-ориентированной по какой-то узкой правовой области, например интеллектуальное право или экологическое право. Однако среди преподавателей, в том числе и наших респондентов, встречается твердая убежденность в том, что магистратура должна готовить не к практической деятельности, а к будущей педагогической и научной, функцию же обучения прикладным знаниям с успехом может выполнять бакалавриат.

В юриспруденции бакалавр — это обучение ремеслу, то есть, я считаю, за четыре года можно подготовить юриста, который способен там более-менее работать на практике, более-менее успешно, научили учиться его, сумеет справиться, а магистратура — это уже что-то типа высшего пилотажа. Вот тут дополнительные теоретические знания, расширение кругозора, это подготовка к преподавательской, научной деятельности (*преподаватель ведомственного вуза, интервью № 9*).

Таким образом, по вопросу о том, что должно преобладать в бакалавриате и магистратуре, академическая или прикладная составляющая, в преподавательской среде наблюдаются противоположные мнения, но то, в чем преподаватели определенно сходятся, это в недопустимости существующего дублирования ряда предметов, по большей части теоретических, и на уровне бакалавриата, и на уровне магистратуры. Это проблема государственных стандартов, включающих дублирующие курсы в обязательный компонент обоих уровней (иногда эти же предметы читаются и в аспирантуре, которая с переходом на болонскую систему стала третьей ступенью образования).

Зачем пересказ предметов, которые на первом курсе в бакалавриате, там история политических учений, она и так, ее и в магистратуру как обязательную дисциплину вставили. Вот это вот никто не понимает. То есть взяли какие-то общие лекала «что надо», что должны быть и бакалавриат, и магистратура, и как-то попытались искусственно развести: вот это давайте мы в бакалавриат отдадим, а вот это в магистратуру, а зачем? *(фокус-группа с преподавателями юридического вуза, № 1)*

Все это в итоге отнимает у магистранта время на подготовку к профильным дисциплинам, вокруг которых собственно и концентрируется магистерская программа.

Если говорить о соотношении новых ступеней юридического образования и профессиональных стандартов для юристов, то многие респонденты в качестве проблемы обозначали возможность поступления в юридическую магистратуру выпускников неюридических бакалавриатов. Почти две трети (61%) опрошенных преподавателей полностью поддерживают идею запрета на поступление в юридическую магистратуру тех, кто закончил неюридический бакалавриат. Особенно острой, отмечали респонденты, данная проблема была в первые несколько лет введения болонской системы. Выпускников бакалавриата еще не было, а выпускники-специалисты рассматривали свое образование как законченное и не видели необходимости в его продолжении. И потому в тот период в магистратуру был большой приток неюристов. Формально магистратура дает высшее юридическое образование, но де-факто многие признают невозможность занятия профессиональной юридической деятельностью для таких выпускников.

А вот дальше, когда они сталкиваются на первом семестре с тем, что с ними разговаривают на юридическом языке, а они им не владеют вообще, у них проблемы серьезные, даже с пониманием — о чем идет речь. Не то что там осознать, рассказать, с преподавателем в дискуссию вступить *(фокус-группа с преподавателями юридического вуза, № 1)*.

Ну, теоретических знаний у них, конечно, не хватает. Да. Потому что в магистратуре уже на базе бакалавриата, на базе фундаментальных знаний, фундаментальных наук изучаются проблемные какие-то курсы. И вот они, значит, мы, когда им говорим проблемы обязательственного права, они не знают, что такое обязательство, не знают, что такое договор *(преподаватель классического университета, интервью № 13)*.

В России магистратура по юриспруденции, как мы обсуждали выше, является преимущественно узкоспециализированной, поэтому поступающим без профильного юридического образования довольно трудно освоить такие программы. Иногда абитуриенты без базовых юридических знаний фильтруются на стадии сдачи вступительных экзаменов в магистратуру. В каких-то вузах их неформальными методами пытаются отговорить от поступления в юридическую магистратуру, рекомендуя вместо магистратуры получение второго высшего образования, поскольку в этом случае еще возможно в сжатые сроки освоить какие-то фундаментальные принципы и понятия юриспруденции. Для тех же, кто все-таки сумел сдать вступительные экзамены и поступить в магистратуру, преподаватели в первый семестр обучения предлагают что-то вроде «экспресс-курсов», на которых пытаются в сжатой форме представить то, что изучается в течение четырех лет в бакалавриате. Такие курсы не предусмотрены учебным планом, поэтому преподаватели и факультет организуют их скорее по собственной инициативе вне учебного плана.

Вот у меня первая программа была: в течение полугода мы с ними [магистрантами] проводили каждую субботу дополнительные занятия, факультативные. То есть это учебным планом не предусмотрено, естественно. Это тот набор, который сейчас у меня учился, они на второй курс перешли, где-то месяца три мы с ними, наверное, общались. Пока они не сказали: «Достаточно». То есть они просто говорили: «Мы хотим [занятия] по уголовному процессу» или «Нас больше интересует гражданское право». Соответственно, мы подбирали лекторов наших, преподавателей, чтобы проводили у них эти занятия (*преподаватель классического университета, интервью № 14*).

Переход на болонскую систему помимо изменения продолжительности обучения также подразумевает расширение вариативной части. На деле вариативный компонент оказывается ограничен возможностями кафедры. Кроме того, сокращение числа обязательных для студента предметов не всегда позитивно оценивается преподавателями.

А представляете, некоторые преподаватели подпадают под ранг только вариативной части? И то, что они раньше читали в обязательном порядке, сейчас они ждут, выберут их курс или не выберут их курс. А потом каким образом первокурсник может выбрать курс? Достаточно сложно ведь, согласитесь, определиться,

что ему нужно (*преподаватель классического университета, интервью № 11*).

Переход на болонскую систему связан также с введением системы балльно-рейтинговых показателей работы студента в течение семестра. Эта система подразумевает регулярную оценку работы студента в течение всего семестра (устную работу на семинарах, выполнение письменных заданий, участие в практической активности). Такой подход принципиально отличается от предшествующей модели, основанной преимущественно на сдаче студентом итогового экзамена. В определенной степени балльно-рейтинговая система срабатывает как фактор мотивации студентов к активной работе на семинарах и практических занятиях.

Есть свои минусы, свои плюсы. Очень сложно. Но, с другой стороны, я понимаю, что сейчас ребят это больше стимулирует что-то делать, чем в мое время. В мое время у нас на предметы, которые не нравились, не ходили... готовились непосредственно к экзамену. А сейчас ребята вынуждены готовиться к семинарам (*преподаватель вуза, интервью № 1*).

Кроме того, в некоторых университетах изменилось количество баллов, которые преподаватели начали выставлять студентам, с пятибалльной системы на десятибалльную. Не все преподаватели смогли быстро адаптироваться к нововведениям. Проблема заключалась даже не в количестве баллов как таковом, а в различных механизмах их подсчета для разных предметов, стало необходимо заполнять специальные таблицы учета активности студентов на занятиях. При этом каждый предмет имеет свои основания для определения активности студентов. Поскольку успеваемость студентов стала полностью зависеть от выставленных баллов, не редкостью стали конфликты с преподавателями по поводу учета/неучета той или иной активности студента на занятии. Такая система оценки, по мнению преподавателей, часто оборачивается профанацией, а не настоящей работой на семинаре, — студент за любое высказанное замечание начинает требовать свои «честно заработанные» баллы.

У меня вчера буквально один аспирант вышел после занятия расстроенный. Я ему говорю: «Что случилось?» С ним полгруппы не разговаривало, потому что он там кому-то баллы не поставил, т. е. у них там очень все серьезно (*преподаватель вуза, интервью № 1*).

Основные трудности балльно-рейтинговой системы и причины ее неудачи, на которые обращали внимание респонденты в интервью, заключаются в неприспособленности такой системы оценок к большим группам студентов, что является типичным для юридических факультетов российских вузов.

Потом группы же большие. Ведь идея вот этой вообще балльно-рейтинговой системы — я не знаю, как по другим вузам, — но идея ведь заключается в том, чтобы преподаватель более индивидуально подходил к каждому студенту. Но как подойти индивидуально, когда их там не 10 человек, да, как предполагается при тьюторской системе, когда их 25, 24 человека (*преподаватель классического университета, интервью № 2*).

В сложившихся условиях преподаватели вынуждены искать дополнительные формы студенческой активности, за которые большинство студентов группы могли бы заработать баллы. Однако преподавательское время ограничено, а также отсутствует плата за эту дополнительную нагрузку. В итоге балльно-рейтинговая система пока не заработала так, как она задумывалась, т. е. не стала способом объективной и справедливой оценки работы студента на занятиях.

Вместе с введением первых двух ступеней высшего образования претерпела изменения и классическая аспирантура — теперь она стала выступать в роли третьей ступени высшего образования. В первую очередь это было связано с преобразованием ее из исследовательской в обучающую форму, что в итоге вылилось в обязательность посещения аспирантом довольно большого числа курсов, аудиторная нагрузка сильно повысилась. Проблема здесь связана опять же с дублированием многих предметов, в основном теоретического плана, которые студент сначала посещает в бакалавриате, затем в магистратуре и, наконец, повторяет уже в рамках аспирантуры.

Другой проблемой с преобразованием аспирантуры в одну из ступеней высшего образования стала невозможность научного руководителя выбрать или отказаться от аспиранта, так как в отношении них стала действовать такая же система вступительных испытаний, как и на бакалавриат или магистратуру. Сдается экзамен, и если аспирант прошел этот этап успешно, то он обеспечивается научным руководителем.

Как мы показали, содержание образования на юридическом факультете определяется несколькими факторами. С одной стороны, важную роль играет государственное регулирование, которое задает содержательную рамку преподавания. В другой стороны, важным

оказывается то, как сами преподаватели переосмысливают и переопределяют свои задачи в преподавании. Мы видим, что иногда государственное регулирование может входить в противоречие с представлениями преподавателей о задачах юридического образования, а государственные реформы могут вызывать сопротивление и недовольство. Мы также видим, что преподавание меняется под воздействием государства. Можно было бы также ожидать, что между университетами и работодателями будет выстроена более прямая связь, с тем чтобы университеты могли быстро замечать потребности рынка. Но наш анализ показывает, что связь эта слабая и опосредованная. Работодатель не торопится донести университету свои потребности, и потому редко взаимодействие между университетами и преподавателями оказывается сбалансированным и эффективным.

Можно воспользоваться описанием высшего образования как доверительного блага. Особенность таких благ заключается в том, что установление их качества требует от покупателей запретительно-высоких издержек, т. е. поступающий в университет студент не всегда заранее может оценить, какого качества образование он получит (Юдкевич, 2007: 53). Устанавливая стандарты образования, государство берет на себя патерналистскую роль и пытается снять проблему оценки качества. Одновременно отдача от преподавания зависит от усилий не только преподавателей, но и студентов. Она проявляется не сразу и зависит от параметров, которые сам университет не может контролировать (там же). Это приводит к той ситуации, когда покупатель не может напрямую оценить качество предоставляемых ему услуг и вынужден полагаться на сигналы, источником которых часто является сам продавец, так как альтернативных источников или не существует, или они непомерно дороги. Важно обратить внимание на то, что сигналы качества услуг далеко не всегда, как кажется на первый взгляд, связаны с самим преподаванием, которое покупают студенты. Важную роль в достижении высокого уровня компетентности играют исследовательские достижения преподавателей, о чем речь пойдет ниже.

Что исследуют на факультетах: наука и публикационная активность

Научная деятельность — это наряду с обучением одна из основных функций университетов. Производство нового знания в ходе исследовательской работы также необходимо для успешного выполнения своей функции университетами, как и передача его обучающим-

ся. Кроме того, продолжая метафору доверительного блага (Юдкевич, 2007), именно исследовательские заслуги могут стать сигналом качества предлагаемых университетом благ. Исследования можно измерить понятными индикаторами, поэтому университету важно показать свою ориентацию именно на эти сигналы. По данным мониторинга экономики образования за 2005 г., потребители связывают качество обучения в университете в первую очередь с квалификацией преподавателей, которая измеряется в наличии степеней и званий преподавателей (47%), известности преподавателей, их публикаций и научной работы (32%) (там же: 57).

Оценка научной деятельности преподавателей на юридических факультетах

Следует начать с того, что оценка научной деятельности преподавателей может строиться на разном типе регулирования. В российской науке существенное значение имеет государственное регулирование, определяющее стимулы для научных сотрудников. Как и в сфере преподавания, здесь наблюдается тенденция к увеличению государственного контроля над вовлеченностью преподавателей в научную деятельность.

Выше мы показали, что институциональное разделение педагогической и научной деятельности произошло еще в первые годы советской власти. Хотя какая-то научная деятельность велась и в университетах, она не играла ведущей роли в нагрузке преподавателей и в оценке их работы. Основная исследовательская работа была сфокусирована в научно-исследовательских институтах национальной и республиканских академий наук. Как следствие, интеграция научных исследований в преподавательскую деятельность была недостаточно развита.

В последние годы в государственной политике произошел «исследовательский поворот», который внес коррективы в оценку научной деятельности. Воплощением такого поворота стала программа 5—100. В ее рамках значительные ресурсы предоставлены университетам, которые могут обеспечить рост показателей, используемых при международном ранжировании университетов (например, подсчеты статей и цитирований по базе данных Scopus или доля иностранных студентов). Особенность этой программы заключается в том, что цели для университетов сформулированы максимально конкретно, и, соответственно, легко отследить, насколько они выполняются. Внимание сосредоточено на изменении позиций университета в ведущих международных рейтингах, а также измерении динамики ключевых показате-

лей результативности. Самым важным пунктом оказалось увеличение количества публикаций, индексируемых в международных базах данных, а также ссылок на работы преподавателей и сотрудников. Тем самым публикации перестали быть равнозначными.

Университеты оказались в сравнительно новой ситуации ясных требований эффективности, отсутствие которой может повлечь санкции в виде потери финансирования. Новые ориентиры коснулись не только двух десятков университетов, которые участвуют в крупных государственных программах. Показатели, связанные с увеличением доли публикаций в зарубежных изданиях, стали присутствовать в требованиях заявок на получение финансирования. Некоторые гранты нельзя получить (или даже подать заявку), если у руководителя отсутствуют статьи в журналах, индексируемых в международных базах данных журнальных статей Scopus или Web of Science. Региональные и небольшие по размеру университеты стали «копировать» поведение крупных столичных университетов — участников программы и также ориентировать на новые правила в оценке научной результативности своих сотрудников. Основным инструментом стал эффективный контракт.

Эффективный контракт позволяет подчеркивать важность академического вознаграждения и поощрять вкладываться именно в него. Эффективные контракты позволяют вознаграждать более заметно те аспекты деятельности преподавателя, которые связаны с исследованиями. Преподаватели имеют сравнительно невысокий доход по основному месту работы. Это способствует вовлечению в дополнительную сферу занятости, которая не всегда или даже как правило не связана с исследованиями. Многие преподаватели государственных университетов используют свой статус для того, чтобы преподавать в частных университетах или заниматься репетиторством (Сивак, Юдкевич, 2008).

Наше исследование показало, что, действительно, среди преподавателей юридических дисциплин распространена вторичная занятость. Почти половина (45,8%) преподают помимо своего учебного заведения еще и в других учебных заведениях, на курсах, программах или в качестве репетиторов. Вторым по популярности способом повысить свой доход является административная работа (ею занимаются около 30% преподавателей). Совмещение академической и административной работы дает повышение зарплаты на 50% по сравнению с доходами тем, кто занимается только преподаванием и исследованиями. Только пятая часть (19,6%) занимаются оплачиваемой научной деятельностью в научно-исследовательских центрах, по грантам или пишут научные ра-

боты на платной основе. Высокая учебная нагрузка, а также вызванная низкими доходами дополнительная занятость приводят к тому, что исследования становятся конкурирующим по времени и доходам видом деятельности (Рощина, Юдкевич, 2011). В среднем участие в исследованиях повышает доход преподавателя на одну треть, однако в целом участие преподавателей в оплачиваемой исследовательской деятельности является скорее исключением, чем правилом (Androutschak, Yudkevich, 2012).

Таким образом, самые распространенные способы повысить доход внутри академической среды — это заняться администрированием, найти работу преподавателя в частном университете или на «богатом» факультете и только в последнюю очередь заняться исследовательской работой.

Меры, связанные с внедрением эффективных контрактов на уровне министерства, должны были привести к повышению эффективности оплаты научной деятельности. Появился указ Президента РФ повысить зарплаты в два раза по отношению к средней зарплате в регионе и соответствующее распоряжение Правительства РФ¹. В распоряжении прямо говорится о необходимости связать стимулирующую часть зарплаты с результативностью деятельности сотрудника. Она не должна быть ему гарантирована, как это было раньше: учреждение премировало персонал вне зависимости от результатов труда «в связи с необходимостью удержания имеющихся работников» (Андрушак, 2015). В связи с этим появились целевые показатели, которые необходимо было достичь, для чего была разработана программа совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012—2018 гг. Здесь важно подчеркнуть, что предполагалось не просто механически повысить зарплату, требовалось использовать финансовый стимул, чтобы повысить эффективность труда.

В программе было запланировано завершение перехода к эффективному контракту в 2015—2016 гг. В нормативных актах термин «эффективный контракт» не применяется, а используется понятие «трудовой договор» или «служебный контракт» (Гредина, 2014). Реализация эффективного контракта подразумевает сочетание базовой части фонда оплаты труда со стимулирующей частью, оптимальный размер кото-

¹ Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012—2018 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 26 ноября 2012 г. № 2190-р).

рой должен составлять 30% фонда оплаты труда. Остальное университеты должны выплачивать в зависимости от результативности, которая устанавливается на основании рейтинга преподавателей. Инструменты оценки деятельности преподавателей должны быть разработаны для двух основных блоков: образовательная деятельность (достижения обучающихся, новые методы преподавания, новые образовательные программы); исследовательская деятельность (главным образом результаты публикационной активности, в том числе цитируемость публикаций) (Андрушак, 2015). Рейтинг подсчитывается на основе конкретных индикаторов, в рамках которых каждому продукту приписывается определенная ценность. Рейтинговая система стала основой и для показателей работы преподавателей юридического факультета.

Ну, дело в том, что у нас же есть теперь внутренний рейтинг в университете — рейтинг преподавателей, и участие в коллегиях других учреждений. Оно просто оценивается в баллах, оно повышает твою общую картину баллов на факультете. Если ты еще и востребован «на стороне». Это первое направление, которое полезно. Второе — участие в этих семинарах. Опять же это с точки зрения рейтинга: преподавателю сегодня может быть полезно только то, что имеет рейтинговую оценку (*преподаватель вуза, заместитель декана, интервью № 4*).

Критерии, которые принимаются при заключении контракта, включают: количество подготовленных докторантов/аспирантов, защитивших диссертации в срок; количество статей, опубликованных в индексируемой международной научной периодике, без дублирования данных (Web of Science, Scopus); количество статей, опубликованных в РИНЦ (Российском индексе научного цитирования); индекс Хирша международный; индекс Хирша в РИНЦ; количество учебников и учебных пособий всего, количество учебников и учебных пособий с грифом УМО; количество монографий всего и количество монографий в зарубежном издательстве на иностранном языке; количество выступлений на научных конференциях всего и количество выступлений на международных научных конференциях.

Публикационная активность

Преподаватели и исследователи сталкиваются с нормами публикационной активности, когда защищают диссертации, устраиваются на работу, проходят конкурс на продление контракта, подают заявки на

грант и т. д. В начале 2000-х гг. основным ориентиром в оценке публикационной активности являлся список ВАК. Первая версия списка содержала 640 российских журналов и изданий, он носил рекомендательный характер и предназначался прежде всего для соискателей докторской степени. С 2007 г. необходимость публикации в «ваковском» журнале распространилась и на желающих защитить кандидатскую диссертацию. В дальнейшем этот список стал использоваться и при учете публикационной активности сотрудников академических институтов и университетов. Важная особенность такого подхода к учету публикаций состоит в том, что авторы могли публиковаться в любом журнале — все публикации были равнозначными, даже если какие-то журналы являлись более престижными и известными в научном сообществе.

Для понимания научной работы преподавателей нам важно подчеркнуть следующее: условия эффективного контракта определяют формат научной работы, выдвигая на первый план один вид активности и делая менее значимыми другие. Формальные требования задают порядок классификации. Научная работа должна вписываться в определенную форму, иначе она не будет распознана и не сможет быть засчитана. Если статья опубликована в журнале, который не входит в релевантные списки (ВАК, РИНЦ, Scopus), то она не считается как публикация. Преподаватели в курсе показателей, они знают о существовании баз, знают различие между импакт-фактором и индексом Хирша, правда, имеют гораздо более смутные представления, как опубликовать статью в этих журналах (например, могут предполагать, что этому можно научиться, пройдя курсы повышения квалификации).

Для преподавателей существуют ощутимые стимулы учитывать формат научной работы и те места, где можно его реализовать. Требования научной продуктивности сложно игнорировать — дело не только в том, что человек не получит стимулирующую часть зарплаты, с ним могут также не продлить контракт на меньший срок, перевести на другой тип контракта или не заключить его вовсе. Когда задается вопрос о самых значимых местах, в которых следует публиковаться, в интервью сразу появляются ссылки на формальные критерии, которые учитываются при выплате надбавок или прохождении конкурса.

У меня есть порыв — я написала монографию. А есть формальные показатели, которым нужно соответствовать для того, чтобы

быть избранной на следующий срок по контракту, например, да. И вот хочу я либо нет, но я получила уведомление, да, что в мае следующего года со мной расторгают контракт, поскольку он истекает. И вот сейчас я уже должна подвести свои показатели [к требуемому для продления контракта уровню] (*преподаватель классического университета, доктор наук, интервью № 14*).

Эффективный контракт может быть реализован в разных форматах. Один из них заключается в прописывании на год вперед результатов, которых преподаватель рассчитывает достичь, например количество опубликованных статей в журналах (в своем роде индивидуальный план активности). Другой формат, о котором часто упоминали преподаватели-юристы в интервью, это рейтинговая система. При таком формате разные виды научной активности имеют свою цену, некоторое количество баллов. Все преподаватели тогда могут быть выстроены в рейтинг в зависимости от того, сколько они набрали баллов. Может существовать порог в баллах — количество баллов, которое нужно набрать, чтобы были выплачены стимулирующие и был продлен контракт. В одном из университетов преподаватели указывают, что минимальное количество, которое необходимо набрать, — это 45 баллов¹. При этом из интервью выяснилось, что из 98 сотрудников факультета только шесть человек набрали 45 баллов и выше (*преподаватель вуза, кандидат наук, интервью № 3*).

Но и требования выросли. Вот сейчас, в соответствии с нынешними подходами, предполагается, что многое в размере нашей зарплаты, даже в размере ставки, будет зависеть от того, какой у нас рейтинг. А рейтинг складывается из наших показателей публикационной активности, рейтинга в РИНЦ, участвуем ли мы в магистерских программах — ну, там целый ряд показателей. У нас у каждого есть своя таблица рейтингов, которую мы в конце года должны заполнить. И желаемый результат, на который мы должны выйти, — не меньше 45 баллов из 100 (*преподаватель вуза, доктор наук, интервью № 2*).

¹ Согласно данным, опубликованным на сайте этого университета, существует градация в количестве баллов для различных категорий сотрудников, учитывающая различия в должностных обязанностях и квалификационных требованиях. Работающие на полной ставке ассистент, преподаватель, младший научный сотрудник — 35 баллов; старший преподаватель, старший научный сотрудник — 38 баллов; доцент, ведущий научный сотрудник — 45 баллов; профессор, заведующий кафедрой, главный научный сотрудник — 54 балла.

Показатели, которые заложены в рейтинг или в индивидуальный план, связаны с научной и образовательной активностью, при этом акцент сделан на публикациях в определенных типах журналов.

В распределении баллов заметны две закономерности. Во-первых, выше оценивается все, что связано с международной деятельностью. Если учебник опубликован на русском языке, то он получает 20 баллов. Если на иностранном, но в местном издательстве, то 30 баллов. Наконец, за учебник иностранного издательства, которое выпускает журналы Scopus, можно получить 40 баллов (обратим внимание, что статья на иностранном языке в цитируемом журнале будет стоить заметно выше). Членство в редколлегии журнала, который издается в Scopus или Web of Science, — 5 баллов, журналов всероссийского уровня — 3 балла, еще меньше баллов в случае журнала университета — 2 балла. Тем самым поощряется активность, которая выходит за пределы университета — на уровень региона, всероссийский уровень, международный — в порядке возрастания значимости. Во-вторых, сравнительно высокие баллы начисляются за административную деятельность на уровне руководства грантами, лабораториями, образовательными программами, диссертационными советами, а также организацию крупных (особенно международных) событий в виде школ или конференций. Например, руководство и проведение международной школы для студентов оценивается в 15 баллов, что соответствует русскоязычной статье в журнале с высоким импакт-фактором; организация международной конференции — 18 баллов; руководство действующей образовательной программой — 15 баллов, координация международных коллективных проектов — 16 баллов и т. д.

Учитывая вышесказанное, довольно легко набрать баллы может крупный ученый, статус которого связан с занятием ряда позиций. Представим себе доктора наук, который председательствует в диссертационном совете, руководит грантом и образовательной программой, у него регулярно защищаются аспиранты, он издает монографии, делает пленарные доклады. В этом случае не составит сложности набрать нужное количество баллов. В отсутствие всего этого выходом могут стать публикации в журналах ВАК и особенно в журналах Scopus. Это важно для молодых преподавателей, которым никто не даст руководить программой и которых редко приглашают сделать пленарный доклад. Однако выполнение показателей публикационной активности сопряжено с трудностями и рисками — преподаватели рассматривают их как обязательство, которое усложняет жизнь и требует особых усилий для выполнения.

Занятие наукой далеко не для всех преподавателей юридических факультетов является приоритетом в их работе. У многих есть опыт в практике, после чего они пришли работать в университет, где работа на полную ставку требует большой нагрузки. Исследовательская деятельность требует времени, которое часто занято подготовкой к лекциям и работой со студентами. При обычной образовательной нагрузке все время будет уходить на подготовку к лекциям и работу со студентами.

Очень много времени занимает все-таки образовательная деятельность, потому что нужно проверять работы, нужно придумывать задания, нужно придумывать и проводить другие мероприятия, потом, в конце концов, нужно просто общаться со студентами, которые пишут письма, на которые нужно отвечать, которые задолженности имеют, и с ними надо поработать, чтобы они их ликвидировали. Это довольно такая физически затратная работа, во временном отношении затратная работа. И это в личностном отношении затратная работа, тратятся еще психологические ресурсы. И для того, чтобы написать что-то стоящее, голова должна быть свободная. И она, к сожалению, практически никогда не бывает свободной *(преподаватель вуза, кандидат наук, интервью № 3)*.

Нужно также учитывать, что уклон в сторону гиперрегулирования образовательной деятельности (Бляхер, 2013) привел к повышению затрат на формальную работу по сопровождению курса разными бумагами, которые пересматриваются каждый год и увеличиваются в своем количестве. Этим также приходится заниматься преподавателям. Логика министерства требует соответствия стандартам в организации учебного процесса.

Я вот работаю больше 40 лет, такого количества бумаг, как сейчас заполняют преподаватели, я не помню в своей жизни никогда. Вот поэтому сейчас действительно этих бумаг намного больше, более того, они каждый год подлежат обновлению, то есть каждый год ты обязан заново пересмотреть программу там и так далее. С учетом того, что преподавателей в принципе не очень много, но каждый преподаватель задействован на нескольких дисциплинах, то таких вот программ довольно много. И все процедуры требуют тоже бумажного оформления, и это дополнительные документы. То есть это большая доля труда. И вопрос даже не в том чтобы, что они есть, вопрос в том, что они регламентированы, эти бумаги,

они предполагают определенную форму, не маленькую по объему (*преподаватель вуза, кандидат наук, интервью № 3*).

И если деятельность сотрудника в университете изначально была больше связана с преподаванием, то все, что связано с наукой, будет выполняться по остаточному принципу.

И тогда наука возникает, что это ты пишешь, когда, когда вообще есть немножко времени, вообще пишешь, ну вообще лишь бы написать. Наука будет продолжением образования, подготовки к лекциям, что накладывает свой отпечаток на формат того, что получается научной статьей. Нет, ну мне, на самом деле бывают такие моменты, что мне нужно какой-то исследовать вопрос, чтобы дать его студентам. И я, как раз исследуя этот вопрос, в результате рождается и научная статья, и полноценная комплексная лекция для студентов, поэтому такие моменты тоже бывают (*преподаватель классического университета, интервью № 15*).

Если человек занимается наукой, то он осознанно ставит ее в приоритет, отказываясь от того, что требует времени, но плохо связано с наукой. Например, ученый с репутацией, доктор наук и основатель собственной научной школы может не считать важным и необходимым много работать со студентами, потому что большая их часть вряд ли останется в науке. Ему интереснее и важнее работать с аспирантами, которые занимаются научной работой. Однако для большей части преподавателей трудно расставить приоритеты таким образом. Они не могут совсем отказаться от научной активности — некоторое количество текстов необходимо для получения степени, прохождения аттестаций и продвижения к следующей должности внутри университета. Естественная стратегия автора-преподавателя будет тогда заключаться в минимизации издержек, учитывая, что необходимость увеличить публикационную активность рассматривается как навязанная сверху. Преподаватели подчеркивают, что соответствовать заданным нормативам пока сложно или даже практически маловероятно.

Взросшие и формализованные требования к научной работе преподавателей оказали довольно сильное влияние на их научную и публикационную активность. В середине 2000-х гг. 76% преподавателей отвечали утвердительно на вопрос, занимаются ли они научной деятельностью (Рощина, Юдкевич, 2009). Согласно нашему опросу в течение двух лет, предшествующих опросу, 97,7% преподавателей публиковали статьи и (или) монографии. Но другие виды научно-иссле-

довательской деятельности по-прежнему остаются редкими видами занятости преподавателей.

Разные карьерные траектории подразумевают разные виды научной деятельности. В классических университетах основным видом научной деятельности является написание и публикация научных статей, а для более зрелых преподавателей главным видом научной работы становится редактирование журналов, книг и сборников статей. Столичные профессора занимаются такой деятельностью чаще, чем региональные. В вузах других типов обнаруживается разнообразие видов деятельности. Так, почти все преподаватели в год, предшествующий опросу, что-то опубликовали. Но содержание исследовательской деятельности очень различается в зависимости от этапа карьеры и от места работы (табл. 17).

Заявленные в ходе Болонского процесса цели интернационализации образования и научных исследований реализуются довольно слабо: только 8% преподавателей сообщили, что они участвовали в международных исследовательских проектах. Молодые преподаватели без степени или со степенью кандидата наук чаще участвуют в международных проектах, чем профессора. Участие в международных проектах более широко распространено среди жителей Москвы и Петербурга, чем других регионов.

Распределение ответов на вопрос о видах научных публикаций, которые были подготовлены преподавателями юридических факультетов за последние два года, показывает, что самый распространенный вид — это статьи в сборниках научных статей и материалы конференций (табл. 18). Сорок восемь процентов за последние два года опубликовали от одной до пяти статей в сборнике (столько же преподавателей опубликовали от одного до пяти материалов конференций). Преподаватели также довольно часто публикуют статьи в российских изданиях — только у 26% нет ни одной статьи за последние два года. Однако остальные виды научных работ присутствуют реже: лишь 31% опубликовали одну монографию и больше, 28% — одно учебное пособие или больше. Самым редким жанром публикации являются статьи в международных журналах, несмотря на то что благодаря им можно быстро набрать необходимое количество баллов при оценке научной деятельности. Такие статьи опубликовали менее четверти преподавателей. Доля тех, кто имеет публикации в зарубежных журналах, выше среди преподавателей элитных вузов и вузов, включенных в «Проект 5—100», где публикационная активность является частью эффективного контракта.

Таблица 17

**Ответы респондентов на вопрос о видах научной деятельности
за последние два года**

Какими видами научной деятельности Вы занимались в последние два года	Доля, %	Для кого наиболее характерна
Публикация статей/монографий	97,7	Все преподаватели
Проведение исследований в рамках подготовки диссертации	30,4	Молодые «неостепененные» и кандидаты наук, преподают не в элитных вузах
Выполнение НИР в рамках грантов РФФИ, РГНФ	15,0	Молодые, жители столиц регионов, преподаватели ведомственных университетов
Выполнение НИР, финансируемых из других источников	21,2	Мужчины, преподаватели гуманитарных и технических вузов
Участие в международных исследовательских проектах	8,1	Молодые, жители Москвы и Санкт-Петербурга
Редактирование научного журнала/сборника научных статей	24,2	Доктора наук, преподаватели классических университетов
Другое	4,4	—

Публикационная активность преподавателей очень различается: некоторые преподаватели за два года опубликовали более 50 материалов, но такая работоспособность является, скорее, исключением. Большинство преподавателей сделали от 5 до 15 публикаций (статей, материалов выступлений на конференциях, учебников и т. п.). Публикационная активность, очевидно, связана с опытом: чем старше преподаватель, тем чаще он публикуется: если «неостепененный» преподаватель публикует в среднем 9 материалов, доцент — 11, то профессор — 19.

Факторный анализ переменных, которые описывают различную научную активность, позволяет выделить три группы преподавателей (приложение 2, табл. П-9). Первый фактор содержит высокие нагрузки по трем переменным — монографии, статьи в российских журналах, статьи в зарубежных журналах. Можно сказать, что эти преподаватели отдают предпочтение классическим академическим публикациям.

Таблица 18

**Описательная статистика ответов на вопрос
«Какие виды научных публикаций были подготовлены Вами
за последние два года?»**

Тип публикаций	Доля преподавателей, имеющих такие публикации	Среднее число публикаций на человека
Монографии	31,1	0,41
Учебники и учебные пособия с грифом УМО	27,8	0,40
Статьи в научных журналах России и СНГ	63,3	3,31
Статьи в зарубежных журналах	23,0	0,48
Публикации в сборниках научных статей	56,1	2,07
Материалы выступлений на конференциях	53,9	1,78

Это более трудозатратные жанры научных публикаций. Они также требуют высокой квалификации и означают осознанную ориентацию на академическую работу. И действительно, здесь мы обнаруживаем преподавателей, имеющих научную степень, а также преподавателей-мужчин. Выше мы показали, что структура преподавательской нагрузки различается у мужчин и женщин. Наш анализ выявил, что часть этой разницы, по-видимому, объясняется тем, что преподаватели-мужчины выбирают научную деятельность (табл. 19). Во втором факторе высокую положительную факторную нагрузку (корреляцию с фактором) имеют материалы конференций, отрицательную — монографии. Участие в конференциях и публикация материалов по результатам конференций является самым доступным способом набрать нужные для рейтинга баллы. Поэтому в этой группе мы не находим преподавателей без степени — они обычно нанимаются на почасовые контракты или совместителями и не должны для прохождения конкурса демонстрировать наличие публикаций. Кроме того, этот фактор сильнее проявляется среди преподавателей ведомственных вузов. Наконец, в третьем факторе наибольшее значение имеют учебники и учебные пособия. В эту группу объединяются преподаватели, для которых научная активность тесно связана с преподаванием, ведь

Таблица 19

Связь факторов с демографическими и профессиональными характеристиками преподавателей

Фактор	Совместный выбор/невыбор в ответе на вопрос «Какие виды научных публикаций Вы подготовили за последние два года?»	Демографические и профессиональные характеристики преподавателей
Ориентация на академическую деятельность	Выбор: «монографии», «статьи в научных журналах России и СНГ», «статьи в зарубежных научных журналах»	Кандидат/доктор наук, мужчина
Ориентация на показатели	Выбор: «материалы выступлений на конференциях». Невыбор: «монографии»	Ведомственный вуз, аспирант/кандидат/доктор наук
Ориентация на педагогическую деятельность	Выбор: «учебники и учебные пособия с грифом УМО». Невыбор: «публикации в сборниках научных статей»	Элитный вуз

их главный публикационный вклад заключается в написании учебников. В исследованиях академической профессии традиционно используется классификация преподавателей на тех, кто меньше вовлечен в исследования и больше вовлечен в преподавание и организационную деятельность. Российский контекст добавляет еще одно измерение — ориентацию на формальную отчетность. Это измерение, по-видимому, является наследием двух процессов, происходивших в российском высшем образовании с момента начала реформ: девальвацией научных степеней и распространением различных форм нарушения принципов академической этики, в частности плагиата и покупки диссертаций.

Сокращение издержек — серьезный мотив, особенно если ритм академической жизни подразумевает трату времени и усилий на подготовку и чтение лекций, проведение исследований, административную работу. В случае преподавателей, для которых именно преподавание является главным источником дохода, появляется такое интеллектуальное явление, как «университетская наука», делающаяся на основании минимальных временных и материальных ресурсов с помощью интеллектуальных инструментов, которые предоставляет в распоряжение преподавателя чтение общеобразовательных курсов (Сokolov, 2009: 41). Сокращение издержек возможно и через выбор кана-

ла публикаций. Публикация рукописи требует не только положенное время на ожидание, но и влечет издержки на взаимодействие с редакторами и переписывание текста. На «пристраивании» статьи можно сэкономить, если найти место, с которым автора связывают какие-либо отношения или где стандарты качества ниже.

Самый простой вариант — это платные публикации в журналах, продающих публикационное пространство. В интервью мы не встретили безоговорочного осуждения практики платных публикаций, скорее, она рассматривается как вынужденная мера, на которую можно пойти, если нужно сохранить работу. Даже в интервью преподавателей, которые никогда не публиковали статьи за деньги, в объяснении указывается, что они этого не делали, потому что не могут этого себе позволить.

Ну, я не направляла туда, я не люблю. Я сама никогда не публикуюсь на платной основе. Но для начинающих преподавателей это, я думаю, накладно. Меня и так принимают, в общем, наоборот, просят, чтобы я представила публикацию. У меня в этом нет проблем *(преподаватель классического университета, доктор наук, ведущая кафедры, интервью № 2)*.

Многочисленные письма, рассылаемые недобросовестными редакциями с предложением опубликовать статьи за деньги, создают у преподавателей убеждение, что большинство журналов сейчас платные, особенно журналы базы Scopus. Примечательно, что такая убежденность, по всей видимости, приводит к тому, что преподаватели редко пробуют просто послать рукопись в журнал, который находится за пределами их ближайшего круга. Те, кто регулярно публикует статьи в федеральных журналах, в курсе того, что плата за статьи присутствует далеко не во всех журналах и что такое предложение указывает на недобросовестность издания.

Можно также оплатить участие в конференции, по итогам которой публикуются сборники статей участников. Для авторов, которым нужны публикации, конференции предоставляют не столько шансы обсудить доклад, сколько обзавестись публикацией, не сталкиваясь с риском отказа и долгого рецензирования. Плата чаще всего даже не подразумевает очное участие.

Основное различие между журналами, о котором часто упоминается в интервью, это различие, которое задается формальными критериями: есть журналы ВАК и все остальные, журналы РИНЦ и все

остальные, журналы Scopus и все остальные: «Есть неплохие журналы, но они не размещаются в elibrary, потому что позиция главного редактора этого журнала и так далее, поэтому вроде журнал хороший, и читается, и все, но нет в elibrary почему-то, соответственно, так» (*преподаватель классического университета, доктор наук, заведующий кафедрой, интервью № 21*). Если статьи в базах Scopus многими преподавателями рассматриваются как едва ли возможное достижение, то статьи в журналах ВАК доступны многим, особенно учитывая собственные каналы публикации — журналы по месту работы, в основном существующие в виде вестников.

В интервью с преподавателями разных региональных университетов прозвучало, что ситуация сильно облегчается тем, что есть университетские вестники, иначе оставались бы только платные публикации, на которые они не могут пойти в первую очередь из-за небольших зарплат («Scopus — это вообще для нас неподъемно» — слова заведующего кафедрой классического университета).

Перечень ВАК... ну нам повезло, потому что наш Вестник, он в перечне ВАК. В противном случае возникают очень большие проблемы, потому что публикации от 6 тысяч за страницу. При зарплате преподавателя в 17 тысяч платить такие деньги — это ну как бы проблема существует. Публикации сейчас в большинстве изданий становятся платными (*преподаватель классического университета, заведующий кафедрой, интервью № 17*).

У нас Вестник, он тоже входит в рекомендуемый перечень ВАК. Для самих преподавателей никаких ограничений нет. Мы, более того, друг друга подстегиваем, да (*преподаватель классического университета, интервью № 16*).

Спасает ведомственный, так сказать, печатный орган, местный. Вестник, который при минимальном качестве позволяет добиться показателей, чтобы было по минимуму, да, план выполнен (*фокус-группа с преподавателями ведомственного вуза, № 6*).

В год две-три ваковских статьи у меня выходят. У нас, к счастью, Вестник классического университета отрецензирован ВАКом. Мы даже вошли в этом году в региональный Web of Science (*преподаватель классического университета, интервью № 12*).

РИНЦ для категории «Государство и право. Юридические науки» рассчитывает рейтинг журналов, опираясь на ряд наукометрических показателей. За 2014 г. в рейтинг вошло 250 журналов, из них 53 жур-

нала являются вестниками организаций, в основном научных учреждений. Большая часть вестников была основана после 1991 г., когда стало возможным основывать печатные издания самостоятельно (ранее это контролировалось партийными структурами). Однако в 1990-е их появилось не так много (речь идет о тех вестниках, которые продолжают существовать по сегодняшний день) — 14 с 1991 по 2000 г. Резкий рост начинается с 2006 г., когда впервые прозвучали требования по публикациям для защиты диссертации в специальных журналах списка ВАК — более половины вестников основаны в последнее десятилетие. Всего в 2000-е гг. были основаны 48 изданий. Обычно вестники отличаются меньшим распространением, местным характером аудитории — многие из них читаются преподавателями, которые являются их авторами. У них меньше тираж и меньшая циркуляция в цитатном пространстве. В рейтинге юридических журналов только шесть вестников входит в первую сотню журналов, во вторую сотню — 31 журнал и еще 16 — в ряд с 201-го по 250-й журнал.

Это не означает, что для преподавателей существует только критерий, входит ли журнал в нужную базу и можно ли такой статьей отчитаться при подведении итогов результативности научной деятельности. На формальную классификацию накладывается традиционная иерархия престижности научных журналов, в рамках которой большим престижем обладают федеральные рецензируемые журналы. Это те журналы, которые проходят по отчетности, имеют высокий импакт-фактор и при этом высоко ценятся в сообществе, читаются профессионалами, поэтому есть надежда, что статья получит какой-то отклик. Эти журналы чаще цитируются, издаются большим тиражом, известны в сообществе, что важно, если автор хочет получить обратную связь, сделать свое имя узнаваемым. В основном речь идет о московских журналах.

Мы подсчитали все журналы, которые упоминались хотя бы раз при ответе на вопрос о том, в каких журналах сами преподаватели хотели бы опубликовать статью (табл. 20). Все журналы издаются в Москве, большая их часть занимает верхние строчки в рейтинге журналов категории РИНЦ по государству и праву. Главное соображение при оценке журнала — известность журналов в кругах профессионалов, а это в основном московские журналы.

Главным образом Москва. Москва. Ну, я не знаю насчет Питера, но вот опубликовать в брендовом журнале в каком-то в очень хорошем. И почему мне хочется, например, в этом журнале, потому что

Таблица 20

**Библиометрические показатели журналов,
упомянутых респондентами**

Название журнала	Год основа- ния	Место изда- ния	Двухлет- ний им- пакт-фак- тор РИНЦ	Двухлет- ний им- пакт-фак- тор РИНЦ без самоци- тирования	Место в рей- тинге SCIENCE INDEX*
Журнал россий- ского права	1997	Москва	2,075	1,934	1
Российская юстиция	1922	Москва	1,316	1,238	3
Государство и право	1927	Москва	1,164	1,099	6
Уголовное право	1996	Москва	1,548	1,391	8
Законность	1934	Москва	0,957	0,875	9
История госу- дарства и права	2000	Москва	0,783	0,629	17
Российский судья	1998	Москва	1,122	1,061	18
Закон	1992	Москва	1,274	1,211	19
Российский сле- дователь	2000	Москва	1,145	0,977	20
Арбитражный и гражданский процесс	1998	Москва	0,703	0,576	37
Семейное и жилищное право	2003	Москва	1,029	0,846	38
Административ- ное муниципаль- ное право	2008	Москва	1,435	1,186	40
Административ- ное право и процесс	2004	Москва	0,929	0,791	46

Окончание табл. 20

Название журнала	Год основания	Место издания	Двухлетний импакт-фактор РИНЦ	Двухлетний импакт-фактор РИНЦ без самоцитирования	Место в рейтинге SCIENCE INDEX*
Уголовный процесс	2005	Москва	0,622	0,584	58
Хозяйство и право	1977	Москва	0,536	0,474	62
Евразийский юридический журнал	2007	Москва	0,481	0,371	106
Международное правосудие	2008	Москва	0,659	0,591	126
Московский журнал международного права	1991	Москва	0,289	0,237	164
Медицинское право	2002	Москва	1,055	0,866	—

* За 2014 г. по тематике «Государство и право. Юридические науки».

я знаю, что юрист-теоретик обязательно этот журнал откроет, посмотрит. То есть я же хочу опубликовать не только для того, чтобы опубликовать. Мне же еще хочется, чтобы кто-то прочитал (*преподаватель классического университета, интервью № 11*).

Однако вместе с тем публикация в таких журналах имеет свои издержки: длинный публикационный цикл, а также риски по итоговому решению. Вполне вероятна ситуация, когда автор пришлет статью, будет ждать ответа, но даже может не получить ответ с отказом, так как будет трудно связаться с редакцией. В лучшем случае статью продержат год, потом попросят переписать. В худшем случае статья просто затеряется. Для российских журналов характерно, что редакция редко имеет налаженную четкую процедуру взаимодействия с авторами, и о том, что рукопись не приняли, автору вообще могут не сообщить. Такие риски возрастают, если у авторов нет связей с кем-либо из редакции. Не столь важно, действительно ли московские журналы — это закрытые площадки, которые недоступны для обычных преподавате-

лей из провинции без связей в редакции (как многие из них уверены). Имеет значение, что преподаватели так думают и, исходя из своих оценок, могут не отправлять статьи, будучи уверенными, что статья пропадет в неизвестности.

Даже если статья выйдет, то публикационный цикл может оказаться слишком длинным, что, по мнению преподавателей, является критичным. Их статьи могут быть посвящены нормам или изменениям, которые нужно обсудить сейчас, а спустя несколько лет они устаревают: «к сожалению, отраслевики не всегда в состоянии ждать так долго, потому что за три года просто это, ну, постареет, нормы просто не останется» (*фокус-группа с преподавателями ведомственного вуза, № 6*). При этом в оценке научной деятельности далеко не всегда присутствует разграничение внутри списка ВАК на журналы разного уровня по импакт-фактору (вернее, импакт-фактор прибавляет всего несколько баллов). Мы не видим сильных стимулов к тому, чтобы, несмотря на все риски, преподаватели посылали свои статьи в федеральные журналы, учитывая, что можно послать статью в ближайший Вестник, где будет больше гарантий, что она выйдет.

Потребность набора достаточных баллов может идти вразрез с соображениями опубликовать статью в журнале, который читают коллеги. Желание набрать баллы оставляет приоритет за зарубежными изданиями, которые посвящены специфичной теме, но могут мало затрагивать узкие профессиональные вопросы.

Иногда думаешь о том, что ты хочешь попасть в Web of Science, вот в эту систему регламентирования. А потом ты понимаешь, что да, ты можешь туда попасть. Есть определенные там технологии и механизмы, которым можно там обучиться в Интернете либо на курсах повышения квалификации, но при этом для меня, если выбирать. Если мне сейчас скажут там: ты выберешь «Административное право и процесс» или там журнал, который индексируется в Web of Science, мне интереснее было бы вот в «Административное право и процесс», потому что там именно этого класса журналы. И там мою эту статью, например, прочитают люди, которые в теме, несмотря на то, что у меня очень узкоспециализированная тема. То есть есть журналы, которые тебе нужны для, ну, вот формального прорыва, а есть журналы, где реально твои коллеги, просто вот они менее статусные. Поэтому здесь приходится выбирать: ты работаешь на балльно-рейтинговую систему как бы внешнюю или ты для себя строишь вот это общение и популяризируешь себя

среди реально коллег — вот определенных отраслевиков. То есть у нас есть противоречия (*фокус-группа с преподавателями классического университета, № 4*).

Список журналов, в которых хотели бы опубликоваться преподаватели, не полностью пересекается со списком ведущих журналов по рейтингу РИНЦ¹.

Мы видим, что авторы принимают во внимание репутацию журнала в глазах определенной аудитории. Если статья имеет значение, то автор задумывается о том, чтобы его не постигла полная неизвестность в случае публикации статьи в малоизвестном сборнике или журнале, которые никто не читает. Авторы хотели бы публиковаться в тех журналах, которые сами читают. Соответственно, выбор исследователей падает на определенную аудиторию, которая распознает журнал как достойное издание, но желательно, чтобы все это сопровождалось меньшими затратами. В случае университетских преподавателей есть выбор. Они могут опубликоваться с минимальными издержками, публикация будет засчитана в отчете о результатах деятельности, но аудитория у статьи окажется ограниченной узким кругом авторов институциональных сборников. Или же они могут отправить статью в лучшее место, но с риском, что она выйдет спустя длительное время или не выйдет вовсе (время может оказаться ключевым обстоятельством при представлении отчета о своих результатах).

Наряду с публикационной активностью экспертная деятельность и выступления с лекциями перед сотрудниками государственных органов являются частой и поощряемой формой побочной деятельности юристов-преподавателей и закреплены законодательно. Для преподавателя выход в экспертное поле — свидетельство его квалификации.

Две трети преподавателей имеют опыт работы в качестве эксперта, лектора или участника мероприятий, организуемых органами государственной власти. Подобная деятельность позволяет наладить циркуляцию информации между разными институтами. В определенном смысле университет выступает своеобразным «хабом», где концентрируются разные потоки информации и переплавляются знания, накапливаемые в разных юридических профессиях.

У нас со всей России приходят заказы. Из практических органов и от системы МВД. Сейчас очень активно [называет субъект федерации] заказывает нам исследования. [Разработать] алгоритм

¹ Актуальный список ведущих журналов по рейтингу РИНЦ см. на сайте: <https://www.elibrary.ru>.

Таблица 21

**Степень участия в экспертной и лекционной активности
в зависимости от опыта работы**

Есть ли у Вас ученая степень?	Как часто Вас приглашают государственные органы в качестве эксперта, лектора, участника мероприятия?***		
	Нет опыта или реже, чем раз в год	Раз в год	Чаше, чем раз в год
Нет	63,3	6,7	30
Нет, но я аспирант/ соискатель	68,5	7,4	24,1
Да, я кандидат наук	44,6	16,6	38,7
Да, я доктор наук	27,1	14,6	58,3
<i>Всего</i>	<i>48,3</i>	<i>13,9</i>	<i>37,9</i>

действия, чтобы решить проблемы при раскрытии и расследовании отдельных категорий преступлений. Это что касается нашей специальности, нашей кафедры (*преподаватель ведомственного вуза, интервью № 10*).

Экспертный опыт нарабатывается как в ходе научной деятельности, так и в ходе практической. Основными факторами, определяющими частоту участия в экспертной работе, являются наличие степени доктора наук или наличие опыта работы в других местах (табл. 21). Так, доктора наук примерно в два раза чаще по сравнению с коллегами привлекаются к регулярной экспертной работе. Те, у кого был опыт работы в других организациях, или те, кто в настоящий момент совмещает преподавание с работой в других организациях, участвуют в экспертной и лекционной деятельности в полтора раза чаще своих коллег.

Конференции служат для встречи с коллегами, обмена знаниями, обсуждения проблем. Основная ценность профессиональных конференций состоит в том, что они стимулируют научный поиск, помогают по-новому поставить вопросы и обнаружить существование альтернативных подходов к решению тех или иных вопросов. Наконец, конференции — это хороший способ получить новое знание за пределами своих интересов и компетенций. Кроме того, ключевыми функциями конференций являются формирование научных сетей и расширение возможностей для сотрудничества.

Совсем не участвовали ни в каких научных мероприятиях всего 5% опрошенных преподавателей, 80% участвовали в конференциях в своем регионе, 51% — в конференциях в других регионах и 18% — в зарубежных конференциях. Возможность участвовать в выездных конференциях повышается по мере продвижения по карьерной лестнице: доктора наук несколько чаще (35%) по сравнению с остальными (17%) ездят на международные конференции, а также чаще они выступают на конференциях не в своем регионе (72%).

Возможность встретить людей, являющихся признанными экспертами в своей сфере и находящихся «на переднем крае науки», особенно важна для молодых исследователей. Именно они больше чем кто-либо иной зависят от расширения своих горизонтов, и для них конференции становятся тем местом, где можно получить критический отклик на свои исследования и начать выстраивать собственную научную сеть.

Мы уже все темы, которые можно было обсудить, обсудили и уже вдоль и поперек знаем точку зрения каждого из работающих на кафедре. А хочется еще чужое мнение послушать. И, когда ты едешь на конференцию, все равно не хватает времени, которое отведено, до конца понять, услышать, задать вопросы. И у нас был банкет, в неформальной обстановке, я там попыталась познакомиться с человеком, который по схожей теме пишет. Мне просто было интересно по-человечески (*преподаватель вуза, интервью № 1*).

Коллеги могут тебя одарить какой-то идеей. Тебе не придется прочитывать очень долго что-то. Они просто сразу тебя в двух словах сориентируют на какую-то новую концепцию, тенденцию (*фокус-группа с преподавателями классического университета, № 4*).

Одновременно участие в конференциях несет и прагматический смысл. Во-первых, оно является одним из критериев, по которым оценивается деятельность преподавателя. Как элемент эффективного контракта участие в конференциях — существенный стимул для преподавателя искать конференции, писать заявки. Но с другой стороны, на вузе лежит ответственность в обеспечении необходимых условий для выполнения преподавателем своей части контракта, т. е. оплата участия в конференциях. Но как раз здесь возникают проблемы. Во многих случаях финансы становятся главным препятствием для поездки на конференции, в результате чего расцветают гибридные формы научной коммуникации: заочные конференции, вебинары и онлайн-конференции и круглые столы.

Заочные конференции в основном не имеют ни явно выраженного дисциплинарного фокуса, ни проблемной темы. Обычное название заочных конференций «Актуальные проблемы права», «Актуальные научные исследования», «Вопросы современной юриспруденции» и т. п. Основным стимулом для участия в заочных конференциях является возможность быстро опубликовать свои материалы. Публикации в сборниках заочных конференций всегда являются платными, прейскурант разнится от 135 до 300 руб. за страницу плюс накладные расходы¹ (сертификат об участии, авторский экземпляр, пересылка и т. п.)². Довольно редко заочные конференции организуются самими факультетами (кафедрами), но в таком случае у конференции появляется тематический фокус, а заочное участие в конференции может помочь решить проблему расстояний.

Есть такие конференции: [говоришь], что хочу съездить поучаствовать, тебе объясняется, что нужно заочно участвовать. Отправлю материалы, смотри онлайн-трансляцию, в записи, короче, денег нет (*преподаватель ведомственного вуза, интервью № 8*).

Участие в заочных конференциях может приравниваться к участию в очных конференциях и давать возможность включить его в отчет о научной работе преподавателя, но в некоторых вузах, где разработана система рейтинговой оценки научной деятельности преподавателей, участие в заочных конференциях оценивается ниже.

Другим способом преодоления финансового барьера поездок на конференции является проведение онлайн-конференций, которые проходят в виде телемоста.

Эффективность очного общения различается в зависимости и от дисциплинарного направления, и от типа мероприятия. Есть отрасли права, где происходит много изменений, и потому активный и быстрый обмен мыслями, знаниями, наработками приносит, по мнению преподавателей, больше пользы. В более теоретических отраслях права ценность конференций не так высока. Там основной интеллектуальный обмен происходит посредством публикации научных статей, монографий.

¹ «Стоимость сертификата участника конференции — 250 руб., программы конференции — 200 руб., справки о принятии материалов к публикации — 100 руб. Справка предоставляется авторам в электронном виде в течение двух-трех дней; сертификат отправляется в твердой копии заказным письмом почтой России через 7—10 дней (или в электронном виде в течение двух-трех дней) с момента получения оргкомитетом всего пакета документов». URL: http://www.kon-ferenc.ru/zrns10_10_14.html.

² См., например: URL: <https://sibac.info/conf/law/lxx>.

Большое одобрение вызывают не столько участие в научных конференциях, сколько работы тематических круглых столов, дискуссионных форумов.

Мне интереснее с точки зрения науки участие в неких конференциях. Даже не столько конференции, сколько всегда интересно проходят, для меня лично, круглые столы, такого рода форумы, когда есть открытая дискуссия (*преподаватель классического университета, интервью № 12*).

В целом преподаватели рассматривают конференции все-таки как менее значимую форму научной деятельности, чем публикацию научных статей. Рациональный выбор и наличие материальных стимулов за публикации научных статей и за высокий рейтинг цитирования стимулируют преподавателей перераспределять свои временные ресурсы в пользу именно публикационной активности.

* * *

Задавая теоретические рамки нашего исследования, мы выделяли несколько сил, которые влияют как в целом на высшее образование, так и на юридическое образование. Одна из таких сил — университет, который находится в зависимости и от государства, и от работодателя, и от самих студентов и их родителей.

В этой главе мы постарались показать, как устроен юридический факультет: каковы характеристики преподавательского состава, чему и как учат студентов и, наконец, в какой логике функционирует наука в этих местах. В качестве одного из наиболее частых тропов в интервью наших респондентов проскальзывала проблема соотношения теории и практики. Несмотря на некоторые подвижки в наиболее продвинутых вузах, модель обучения остается преимущественно теоретической, опирающейся на лекционный формат. Клиническое образование, игровые судебные процессы («мут-корты») и разборы конкретных кейсов на семинарах как методы обучения все еще медленно находят себе место на юридических факультетах в России. В основном эти инновации опираются на активность отдельных преподавателей-энтузиастов, говорить о системном введении этих образовательных технологий пока не приходится. Курсы, направленные на привитие профессиональной культуры и этических норм, также недостаточно представлены в учебных программах, опять же за редким исключением некоторых столичных вузов (например, модуль по профессиональной этике с не-

давних пор введен в ВШЭ). Стажировка на производстве, призванная подготовить студентов к будущей профессии, чаще всего превращается в формальность, сводясь к технической работе с бумагами.

Профессиональные навыки могли бы транслировать преподаватели-практики. Однако доля преподавателей с практическим опытом работы в юридической сфере относительно невысока, несмотря на попытки государства решить этот вопрос квотированием (требование обязательной доли практиков в штате факультета). В кадровом составе преобладает модель академического работника, который занят преподавательской и исследовательской работой. Система оценки и отчетности, опирающаяся на формальные показатели публикационной активности, не стимулирует практиков к массовому приходу в университеты на низкооплачиваемую работу. Болонская система с ее четырехлетним бакалавриатом часто не оставляет времени, по мнению преподавателей, на полноценную практическую подготовку студента к будущей профессии.

Все это ставит серьезные вопросы о том, с каким багажом выходит выпускник юридического факультета, насколько он востребован на рынке труда и как в таких условиях осуществляется рекрутинг потенциальными работодателями. Всем этим вопросам посвящена следующая глава.

Глава 5. Взгляд «снаружи»: рынок труда и юридическое образование

Общую численность дипломированных юристов в России на 2017 г. можно оценить в примерно в 2 млн человек. При этом емкость российского рынка труда для юридических профессий гораздо меньше. Обязательным юридическое образование является примерно для 300 тыс. занятых. Это традиционные юридические профессии, для которых одно из квалификационных требований — наличие высшего образования: судьи, адвокаты, следователи, нотариусы, сотрудники прокуратуры. Если добавить юристов предприятий и сотрудников юридических фирм, то количество рабочих мест, для которых требуется юридическое образование, все равно окажется меньше, чем общее число юристов, имеющих на рынке труда. Нельзя сказать, что данная проблема не осознается государством. Это можно увидеть в высказываниях на самом высоком уровне: «⟨...⟩ количество юристов, которых готовят сейчас, просто критично высокое. Эти люди зачастую не могут найти себе работу. А если находят, то это еще опаснее, потому что я еще могу себе представить не до конца грамотного юриста, который помогает компании, юридическому лицу, хотя это тоже плохо, это может создать проблему самому предприятию, но если такой выпускник оказывается в кресле следователя или адвоката, еще страшнее, в конечном счете судьи, это может иметь очень серьезный негативный эффект для всей нашей страны» (Медведев, 2009).

Но не только Медведев, будучи на посту Президента, говорил о перепроизводстве юристов. Те же мысли высказывал Хрущев в 1958 г. (Шабанов, 1958). Горбачев в 1986 г. (Правда, 1986) отмечал недостатки системы подготовки юристов и указывал на необходимость ее реформы.

Мнения, что юристов слишком много, что вузы готовят недостаточно качественных специалистов, которые потом не могут найти себе работу по специальности, высказываются постоянно. Но так ли это на самом деле?

Рынок труда и ресурсы университетов

Проблема перепроизводства юристов не уникальна для России — исследователи многих стран отмечают тенденцию экспоненциального роста юристов (Kritzer, 2012; Tamanaha, 2012; Michelson, 2013). Так, о слишком большом числе выпускников юридических школ давно говорят в США (Abel, 1981, 1989), Израиле (Katvan, 2012) и Франции (Boigeol, 2003). В странах с переходной экономикой и развивающихся странах отмечается, что общий тренд на рост производства юристов даже сильнее, чем в странах с развитыми государственными институтами (Krause, 2001).

Именно университеты формируют предложение юристов на рынке труда. В определении объемов производства университетами движут два вида стимулов: доходы и престиж (Kritzer, 2012). Эти стимулы влияют на решения университетов об открытии или увеличении образовательных программ в противоположных направлениях. Первый стимул способствует росту юридических факультетов. Тогда как соображения престижа могут стимулировать университеты расходовать больше ресурсов на исследования. В условиях сокращения финансирования со стороны государственных источников университеты начали все чаще обращаться к негосударственным источникам доходов: плата со студентов, пожертвования от выпускников и гранты частных компаний. Это имело свой эффект в изменении набора учебных программ внутри университета (Gumport, 2002: 50). Интересно, что это означало не сокращение департаментов или их реорганизацию ради экономии, а скорее расширение образовательного пространства. Гумпорт пишет о том, что сокращение не отвечало культурному императиву для университета. Культурная миссия университета — включать в себя все области знания. Ее поддержание было важно для университета, который хотел бы сохранить свой статус.

Занятие той или иной ресурсной ниши оказывает влияние на жизнь университетов. Теория ресурсной зависимости строится на простой идее о том, что значимость тех или иных видов ресурсов определяет как внешнее поведение высшего учебного заведения, так и формирование его внутренней структуры. Российские университеты находятся в тех условиях, которые вынуждают их диверсифицировать свои доходы, что означает выход сразу на несколько ресурсных ниш. Это не может не оказывать влияния на жизнь университета, что часто означает «необходимость внутренней реорганизации университета и пересмотр принципов оценки успешных подразделений» (Павлюткин, 2007: 222).

Более выгодное положение получают те подразделения университета, которые наиболее эффективны в привлечении ресурсов, важных для стабильной жизни университета (Pfeffer, Salancik, 1974).

В рамках теории ресурсной зависимости обнаруживаются значимые различия между популяциями разных государственных университетов: технических, педагогических и вузов экономики и права. Технические университеты следуют стратегии «максимальное качество», направленной на совершенствование основной деятельности вуза. Педагогические вузы, напротив, преимущественно сокращают масштабы профильной деятельности. А вот вузы экономики и права в основном ориентируются на максимизацию текущих финансовых результатов (Павлюткин, 2007: 222). Различия между университетами как организациями объясняются часто зависимостью от разных источников ресурсов: государства, потребителей и профессионального сообщества. Так, сравнение показателей ресурсной зависимости свидетельствует о том, что «экономические и юридические вузы более зависимы от платежеспособного спроса, предъявляемого потребителями образовательных услуг, чем педагогические и технические вузы (в среднем 41% доходов приносит реализация платных образовательных услуг). Спецификой технических вузов является большая степень зависимости от бюджета научной деятельности (5,6%) по сравнению с педагогическими, экономическими и юридическими вузами, а также высокая степень диверсифицированности источников доходов» (там же: 228).

Основные ресурсы для российских университетов — это государственные и частные ресурсы. Оба этих типа ресурсов тесно связаны со спросом со стороны студентов. С частными ресурсами все понятно — большой набор студентов означает больше денежных средств, полученных в качестве платы за обучение. Однако государственное финансирование университетов также привязано к набору студентов. Поэтому университетам до определенной степени важно продемонстрировать востребованность специальности, чтобы не снизить контрольные цифры набора. При этом для расчета плана бюджетных мест учитывается информация о количестве студентов за прошедший период. Это делает для университета невыгодным отчисление студентов — университеты, наоборот, стремятся расширить набор, чтобы показать необходимость новых бюджетных мест (Yudkevich, 2014: 1466).

Юридические вузы, которые получают ограниченный доступ к государственному финансированию, вынуждены в этих условиях ориентироваться на рынок труда. Активность Ассоциации юристов России (АЮР) по оценке качества юридических вузов была призвана стать

одним из инструментов налаживания связи между вузами и работодателями. Однако в отличие от систем аккредитации юридических факультетов профессиональными ассоциациями на Западе аккредитация АЮР на данный момент является общественной и не носит обязывающего характера для вузов¹. В такой ситуации при отсутствии формальной системы оценки программ юридического образования репутация конкретного вуза может играть ведущую роль в карьере выпускника. В следующем разделе мы разбираем, так ли это.

Юридическое образование и индивидуальная карьера

Наш основной вопрос: в какой степени рынок труда способен потребить специалистов с юридическим образованием? «Избыточное образование» попало в поле зрения западных исследователей в 1980-е гг. Тогда социологи и экономисты заметили, что рост высшего образования происходит быстрее, чем появляются рабочие места, требующие соответствующей квалификации (Halaby, 1994). Структурные несоответствия могут приводить к тому, что часть работников с высокой формальной подготовкой занимают малоквалифицированным трудом.

Но такая ситуация может свидетельствовать не только о структурных дисбалансах на рынке труда, но и о недостаточно высоком качестве полученного образования (Гимпельсон и др., 2009). Таким образом, качество юридического образования можно косвенно оценить по направлениям миграции по уровням профессионального статуса. Можно выделить, по мнению Гимпельсона, три вида профессиональной мобильности в зависимости от ее характера и направления. Восходящая мобильность означает переход на более высокие профессиональные позиции. Нисходящая, напротив, характеризует снижение профессиональной сложности. Горизонтальная мобильность означает работу в том же профессиональном классе, но по специальности, отличной от диплома.

Мы воспользуемся данными РМЭЗ, чтобы оценить основные направления мобильности. В РМЭЗ при кодировании профессий респондентов используется классификация профессий Международной организации труда ISCO-08². Хотя применительно к российской профессиональной структуре этот классификатор имеет ограничения (Аникин, 2009), его можно использовать, чтобы понять основные тен-

¹ Списки вузов, добровольно принимающих участие в процедуре общественной аккредитации, можно найти на официальном сайте АЮР. URL: <https://alrf.ru/directions/quality-of-legal-education>.

² ISCO-08. International Standard Classification of Occupations. Geneva, 2012.

денции профессиональной мобильности выпускников вузов. Этот кодификатор представляет собой шкалу стратификации профессий, где одновременно учитывается вид деятельности и подготовка, необходимая для выполнения задач и определенных обязанностей. Для разделения видов деятельности на группы используются два показателя: уровень подготовки (от 1 — низший до 4 — высший) и специализация.

В классификаторе ISCO-08 выделяются 10 групп, которые соответствуют разным уровням квалификации¹:

- управленцы — в эту группу входят топ-менеджеры, а также крупные чиновники и законодатели. В этой группе могут быть как специалисты с высшим образованием, так и специалисты со средним специальным образованием. Как отмечает Аникин, в 2000-е происходила профессионализация управления и увеличивалось количество управленцев с высшим образованием (Аникин, 2009). Но наличие высшего образования не является необходимым критерием отнесения в категорию управленцев;

- профессионалы — специалисты высшего уровня квалификации;
- полупрофессионалы. Сюда относятся специалисты среднего уровня квалификации и чиновники;

- клерки. В эту категорию входят офисные служащие и специалисты, занятые подготовкой информации;

- работники сферы торговли и услуг;
- квалифицированные рабочие, занятые физическим трудом. Для целей нашего анализа в эту группу мы объединили три категории по ISCO-08. Эти работы требуют профессиональной квалификации и включают работников сельского, лесного хозяйства и рыбоводства, рабочих, занятых ручным трудом, и рабочих, использующих машины и механизмы;

- неквалифицированные рабочие;
- военнослужащие — эта группа выделяется отдельно и включает и руководителей, и профессионалов, и рядовых солдат.

В табл. 22 приведено распределение дипломированных специалистов по социально-профессиональным классам опрошенных РМЭЗ в 2018 г.

Не всегда существует прямая связь между уровнем образования и группой по ISCO, и можно обнаружить специалистов высокого уровня квалификации в более низких группах, тем не менее квалификация

¹ Классификатор ISCO-08 построен на основании классификаторов ISCO-88 и содержит только небольшое количество изменений. Классификатор ISCO-88 также стал основой для разработки общероссийского классификатора занятий (ОКЗ).

Таблица 22

**Распределение выпускников разных специальностей
по социально-профессиональным классам**

Специальность по диплому	Управлен- цы	Профес- сionaлы	Полупро- фессionaлы	Клерки	Обслужи- вание	Физиче- ский труд	Неквалифи- цированные работчие	Военно- служи- щие
STEM (<i>n</i> = 732)	11,9	29,2	23,8	3,3	10	18,6	3	0,3
Медицина (<i>n</i> = 88)	13,6	62,5	13,6	2,3	4,5	3,4	0	0
Педагогика (<i>n</i> = 298)	8,7	58,4	16,8	4	6,4	4	1,7	0
Бизнес (<i>n</i> = 573)	9,9	21,1	37,5	9,4	13,8	6,3	1,4	0,5
ИТ (<i>n</i> = 58)	5,2	43,1	24,1	6,9	6,9	12,1	0	1,7
Право (<i>n</i> = 182)	13,7	26,4	22,5	4,4	20,3	8,2	3,3	1,1
Культура (<i>n</i> = 115)	10,4	36,5	29,6	5,2	11,3	4,3	1,7	0,9
Социальные на- уки (<i>n</i> = 70)	5,7	38,6	32,9	5,7	8,6	2,9	5,7	0
Военный (<i>n</i> = 11)	9,1	27,3	0	9,1	27,3	18,2	0	9,1
Другое (<i>n</i> = 4)	25	0	25	0	25	0	25	0
Всего (<i>n</i> = 2,131)	10,7	33,3	26,5	5,4	11,2	10,2	2,3	0,5

является достаточно важной характеристикой того, в какой мере человеческий капитал оказывается востребованным на рынке труда.

Аникин (2009) показал, что на протяжении 1990—2000-х гг. происходило устойчивое перетекание профессионалов в группу полупрофессионалов. Но мы видим, что это перетекание характерно не для всех специальностей: выпускники медицинских и педагогических специальностей чаще остаются в рамках своего профессионального класса. В то же время из таблицы видно, что только четверть выпускников юридических факультетов выполняют работу профессионалов в собственном смысле слова. То есть их деятельность требует максимальной квалификации. Еще 11% занимают управленческие позиции. Четверть обладателей юридических дипломов заняты административной и офисной работой, для которой не требуется максимального уровня квалификации. Это можно рассматривать как нисходящую социальную мобильность, поскольку переход к административной работе и неспособность конкурировать за позиции профессионалов означают понижение в социальной иерархии. В то же время большое количество дипломированных юристов в категории «торговля и услуги» может объясняться тем, что в эту группу в международной классификации входят работники службы охраны, включая полицейских, охранников и пожарных. В последней главе мы еще вернемся к проблеме постоянного расширения групп профессий, для которых требуется высшее юридическое образование. Пока же отметим, что расширение формальных квалификационных требований к работникам, занятым работой, не обязательно требующей высшего юридического образования, также может способствовать девальвации юридических дипломов.

Исследование Гимпельсона и др. (2009) ставит похожие исследовательские вопросы, хотя и в другой временной период (а именно в 2006 г.) и немного на других данных. Поскольку методология анализа отчасти похожа, мы можем использовать результаты того исследования как референтное для нашего анализа. Так же, как и исследование Гимпельсона и др., наше исследование обнаруживает наивысшую приверженность полученному уровню квалификации среди врачей и педагогов. Значительное число выпускников по естественно-научным и инженерным специальностям как в 2006 г., так и в 2018 г. выбывали из своей профессиональной группы и часто оказывались среди квалифицированных рабочих.

Парадоксально изменилась ситуация юристов. В 2006 г. 53% юристов оставались в своей квалификационной группе (Гимпельсон и др.,

Таблица 23

**Распределение обладателей высшего образования
по специальностям и полу**

Специальность по диплому	Мужской	Женский
STEM (<i>n</i> = 1,344)	58,4	41,6
Медицина (<i>n</i> = 164)	22,6	77,4
Педагогика (<i>n</i> = 501)	13,2	86,8
Бизнес (<i>n</i> = 901)	25,3	74,7
ИТ (<i>n</i> = 86)	68,6	31,4
Право (<i>n</i> = 255)	49,8	50,2
Культура (<i>n</i> = 224)	25	75
Социальные науки (<i>n</i> = 111)	25,2	74,8
Военный (<i>n</i> = 24)	95,8	4,2
Другое (<i>n</i> = 9)	66,7	33,3
<i>Всего</i> (<i>n</i> = 3,619)	<i>39,1</i>	<i>60,9</i>

2009). Наше же исследование показывает, что в 2018 г. только 26% юристов находились в группе профессионалов и еще 13% осуществили восходящую мобильность и заняли руководящие позиции. Но примерно такова же была вероятность восходящей мобильности юристов и в 2006 г. Получается, что за 12 лет диплом юриста стал значительно менее востребованным и его обладателю становится гораздо сложнее найти работу, соответствующую формальному уровню квалификации.

Хотя карьерные перспективы обладателей юридических дипломов не очень хороши, на такие дипломы предъявляют одинаково высокий спрос и мужчины, и женщины. Принято считать, что мужчины выбирают более престижные профессии, поэтому такое распределение по полу может означать, что юридические дипломы являются достаточно престижными (табл. 23).

В предыдущем разделе мы показали, что выпускники юридических факультетов хуже описываются стандартной классификацией ISCO-08, чем другие специальности. Построим собственную классификацию, чтобы понять, куда уходят выпускники юридических факультетов, по каким профессиям они работают.

На протяжении 2000-х гг. постоянно расширялся список должностей, для которых требуется высшее юридическое образование. Сей-

Таблица 24

**Распределение работников с высшим юридическим образованием
в зависимости от требования
обязательного юридического образования**

Должности	Доля, %
<i>Юридическое образование обязательно</i>	
Адвокаты, судьи, прокуроры (<i>n</i> = 6)	3,3
Прочие юристы (<i>n</i> = 28)	15,4
<i>Промежуточный итог</i>	<i>18,7</i>
<i>Юридическое образование может быть обязательным требованием</i>	
Законодатели (<i>n</i> = 2)	1,1
Государственные служащие (<i>n</i> = 4)	2,2
Секретари, делопроизводители (<i>n</i> = 16)	8,8
Правоохранители (<i>n</i> = 26)	14,3
<i>Промежуточный итог</i>	<i>26,4</i>
<i>Юридическое образование не обязательно</i>	
Руководители, топ-менеджеры (<i>n</i> = 23)	12,6
Преподаватели вузов и ссузов (<i>n</i> = 2)	1,1
Бизнес-профессионалы (<i>n</i> = 12)	6,6
Прочие полупрофессионалы (<i>n</i> = 25)	13,7
Торговля и услуги (<i>n</i> = 15)	8,2
Квалифицированные рабочие (<i>n</i> = 15)	8,2
Неквалифицированные рабочие (<i>n</i> = 6)	3,3
Военнослужащие (<i>n</i> = 2)	1,1
<i>Промежуточный итог</i>	<i>54,8</i>

час оно требуется не только адвокатам, прокурорам, судьям и юристам на предприятиях, но и полицейским (с 2011 г.), секретарям судебных заседаний и государственным служащим (с 2006 г.).

После перекодировки классов по ISCO-08 в группы, которые учитывают эти требования, мы получили новое распределение работников с высшим юридическим образованием по профессиям (табл. 24).

Как видно из таблицы, работа примерно половины из получавших высшее юридическое образование не требует высшего юридическо-

го образования. Для четверти это требование появилось относительно недавно. В «ядро» профессии попадают только четверть выпускников юридических вузов.

Долгосрочные тенденции рынка труда свидетельствуют, что, по всей видимости, на рынке произошло насыщение специалистами с юридическим образованием. Это не тот вид подготовки, который позволяет остаться в профессии. Можно предположить, что спрос на юридическое образование уже начал сокращаться, но государственное регулирование, в результате которого на протяжении последних 10—15 лет выросло число должностей, требующих диплом юриста, замедлило эти процессы. В результате спрос на юридическое образование остается стабильно высоким, но перспективы выпускников найти работу по специальности снижаются.

Взаимоотношения юридических факультетов с работодателями

Как было показано в главе 4, юридическое образование в России до сих пор преимущественно ориентировано на передачу студенту теоретических знаний о праве. Такой подход не устраивает потенциальных работодателей, заинтересованных в сотруднике со всеми необходимыми практическими навыками. Вчерашнего выпускника юридического факультета часто встречают на новом месте работы типичной фразой «Забудь все, чему тебя учили в университете». Однако проблема, по мнению преподавателей, заключается в том, что сами работодатели с трудом могут донести свои запросы до вузов. Это происходит либо в силу отсутствия каналов коммуникации, либо в силу невозможности сформулировать эти запросы в понятной для вузов форме.

Мы пробовали делать анкетирование, мы пробовали взаимодействовать, и вроде бы называются традиционные навыки, компетенции, которые работодатель хочет видеть в студенте. Но конкретизировать, как он считает это необходимо сделать и что ему необходимо, самое главное, какая у него потребность в дальнейшем в таком количестве студентов, [не может] *(преподаватель классического университета, интервью № 15)*.

В случае с работодателями из сферы бизнеса проблема взаимодействия с вузами стоит особенно остро. Довольно часто такие компании не расположены вкладываться в долгосрочные проекты с вузами и участвовать в каких-то системных изменениях в образователь-

ном процессе. Во-первых, здесь играет роль опасение конкуренции на рынке труда. Логика рассуждений примерно следующая: компания будет инвестировать в развитие образовательных программ, но многих выпускников в итоге сманят конкурирующие юридические фирмы. А во-вторых, в приоритете оказываются краткосрочные кадровые потребности, нежели выстраивание отношений с вузами на долгосрочной основе. Основной интерес таких работодателей заключается в рекрутинге нескольких наиболее способных студентов ближе к стадии окончания вуза и целенаправленная работа по подготовке этих студентов под стандарты, принятые в компании. Такая стратегия «снятия сливок» в итоге не приводит к эффективному сотрудничеству между университетом и работодателями.

Они [работодатели из бизнеса] действительно загораются, но очень быстро понимают, что у них потребность в таких людях буквально на пальцах одной руки. И они не готовы так долго вкладывать усилия, так как говорят, что мы кому-то отдадим сейчас конкурента, научив этого. И они действительно переходят на опыт личных стажировок, практик, и в дальнейшем они также могут выделять кого-то одного-двух, с кем пытаются работать (*преподаватель классического университета, интервью № 15*).

Сами университеты часто даже в большей степени заинтересованы в диалоге с работодателями. Гарантия помощи студентам старших курсов и выпускникам с поиском работы может быть важным преимуществом вуза в привлечении абитуриентов и их родителей. Поэтому неудивительно, что преподаватели в интервью на вопрос о взаимодействии с работодателями чаще всего переходили к разговору о вкладе вуза в трудоустройство своих студентов.

Работодатели знают, что можно обратиться всегда к нам — у нас есть при университете вообще целый центр, в котором люди работают, да, и в этом центре работодатели могут себе подбирать персонал из выпускников, чьи анкеты там обрабатываются, хранятся. Иногда напрямую нам звонят на факультет, то есть есть такие случаи трудоустройства (*преподаватель вуза, интервью № 4*).

В этой ситуации университет в каком-то смысле выступает в роли «кадрового агентства». Работодатели адресуют университету конкретные запросы в связи с открывшимися вакансиями, а университет, чаще всего специальная служба или ответственный сотрудник, в ответ предлагает подходящие кандидатуры.

Организации знают о том, что у нас есть такой человек [замдекана], который занимается трудоустройством. Они присылают ей вакансии, вакансии достаточно достойные, очень хорошие. И очень много выпускников туда устраивается. И потом нам пишут благодарности о том, что очень достойные выпускники, достойные специалисты, спасибо большое (*преподаватель вуза, интервью № 1*).

Проблема в том, что такой формат отношений между вузами и работодателями не подразумевает глубокое погружение в проблемы собственно образовательного процесса. Даже в ведомственных вузах, где целенаправленно готовят будущие кадры правоохранительных органов (подробнее — в следующей главе), не всегда можно увидеть заинтересованность работодателей в системном взаимодействии с вузами и будущими выпускниками.

Вот у нас нет системы — заказ и поставка по этому заказу. Формально она есть, у них у всех есть комплектующие органы. Без этого не получится, но они туда приезжают, говорят: «Следователем пойдешь?»; «В ПДН, по делам несовершеннолетних, пойдешь?» — «Нет». — «Ну и иди тогда» (*преподаватель ведомственного вуза, интервью № 9*).

Помимо вопросов трудоустройства наиболее типичной областью, где интересы университетов соприкасаются с интересами работодателей, является обязательная практика студентов старших курсов. Однако, как было показано в главе 4, подход к этой части обучения остается преимущественно формальным. Это наследие советского времени. Студентов-практикантов в месте прохождения практики, как правило, нагружают технической бумажной работой (например, оформление дел в канцелярии или архиве), редко доверяя какие-то более содержательные задачи.

Наконец, взаимодействие с работодателями может также проходить в форме встреч студентов с представителями работодателей для обсуждения конкретных практических вопросов либо в целом для обмена профессиональным опытом. Однако опять-таки такое взаимодействие не носит системный характер и часто зависит от личных связей преподавателей университета с той или иной организацией или профессиональной ассоциацией. Например, в одном из опрошенных нами университетов декан — член адвокатской палаты, поэтому встречи и лекции представителей адвокатуры происходят регулярно (*преподава-*

тель вуза, интервью № 6). В то же время связи с местной судебной системой в данном вузе являются менее тесными, а с прокуратурой почти отсутствуют.

* * *

В этой главе мы рассмотрели юридическое образование с точки зрения работодателей как в частном, так и в государственном секторе. Существующая модель подготовки юристов, описанная нами в главе 4, не может удовлетворить их запросы. Она не позволяет подготовить выпускника к будущей профессии. Если вывести за скобки крупные юридические компании, готовые обучать вчерашнего выпускника практическим навыкам на месте, основная масса работодателей заинтересована в беспроblemном и быстром встраивании нового сотрудника в работу организации. В этом смысле ожидания рыночных агентов и государственных бюрократических организаций мало отличаются друг от друга.

С этой точки зрения российское юридическое образование со всеми его проблемами и болезнями роста оказывается неспособным удовлетворить потребности рынка и государства. Как результат, лишь небольшая доля выпускников юридических факультетов находят себе место в деятельности, связанной с правом. В настоящее время университетское юридическое образование в России функционирует скорее как массовое гуманитарное образование, нежели система профессиональной подготовки юристов. Однако проблема состоит в том, что такое образование формально предполагается достаточным для подготовки юриста широкого профиля, готового к любой юридической профессии. Промежуточная ступень между университетом и профессией в виде практического профессионального образования отсутствует. Обсуждению данной проблемы и способов ее решения посвящена заключительная глава нашей книги.

Глава 6. Университет как «место сборки» юридической профессии

В предыдущих главах мы показали, что сегодняшняя модель подготовки юристов в российских вузах в большинстве случаев не соответствует потребностям частных работодателей на рынке труда и государственных организаций. Однако, строго говоря, не является очевидным, что университетское юридическое образование как социальный институт призвано удовлетворять эти потребности. Кроме государственной и рыночной логики, как учит нас социология профессии, существует также отдельная логика *профессионализма*. В этой логике представитель юридической профессии, будь то государственный служащий или предприниматель на рынке юридических услуг, обладает неким набором разделяемых коллективных ценностей и убеждений. В процессе выполнения своих рабочих обязанностей он также реализует функцию общественного служения. В этом состоит основное отличие профессии (*profession*) от просто сферы занятости (*occupation*).

В данной главе мы рассмотрим роль российского юридического образования в профессионализации юристов в России. Сначала будет проанализирована текущая ситуация, когда университет претендует на подготовку «универсального» юриста, способного реализоваться в любой юридической профессии. Однако мы показываем, что данная модель не соответствует как состоянию юридической профессии, так и самой модели обучения в университетах. Альтернативный подход на первый взгляд представляет собой небольшая группа ведомственных вузов, которые призваны готовить кадры для юридических профессий в госсекторе с соответствующим набором ценностей и практических навыков. Однако далее мы показываем на имеющихся качественных данных все ограничения подобных вузов. Принятая ими модель подготовки носит скорее характер полувоенного обучения, нежели полноценного профессионального образования юристов. В завершение мы анализируем существующую на данный момент в России систему послевузовской практической подготовки по юридическим профессиям и подчеркиваем ее явную недостаточность. В результате мы выдвига-

ем ряд предложений по введению полноценной стадии образования в промежутке между окончанием университета и началом работы в юридической профессии.

Диплом юриста и концепция единой юридической профессии

Важным для юридической профессии является осознание себя как общности, что чаще всего достигается за счет совместной социализации в процессе получения юридического образования. Это предполагает приобретение в университете не столько знаний и умений, востребованных на рынке, сколько профессиональной идентичности посредством социализации.

Всегда нам всем говорят, что вот вы выпускаете теоретиков, теоретики приходят к работодателю, а работодатели говорят: «Нам вас надо переучивать». И вроде бы зачем вы нужны, вот это потеря времени и сил. Очень многие забывают, что вуз немножко и про социализацию — это умение общаться, это очень важно (*преподаватель классического университета, интервью № 15*).

Однако конкретные формы такой социализации могут существенно различаться в зависимости от национальной модели юридического образования. Сравнительный обзор, предложенный в главе 3, показывает, что все существующие модели подготовки юристов можно условно поделить на два типа. В рамках первого типа основную роль в обучении будущего юриста берет на себя юридический факультет университета. Он готовит на выходе представителя единой юридической профессии или, другими словами, «универсального» юриста (американский или германский подход). В этой системе практическим навыкам и профессиональным ценностям уделяется значительный объем учебной нагрузки в университете. В рамках второго типа обучение в университете носит скорее характер либерального гуманитарного образования. Подготовка к конкретной юридической профессии происходит уже на стадии послевузовского профессионального образования (английский или французский подход). В результате такого двухступенчатого образования выпускник становится узким специалистом и получает доступ к конкретной юридической профессии (адвокат, судья, прокурор, нотариус и т. д.). Хотя в настоящее время наметилась тенденция по интеграции некоторых черт этих двух ти-

пов подготовки юристов, данное базовое деление до сих пор сохраняет свое значение.

Основная проблема российского юридического образования, на наш взгляд, состоит в том, что оно позиционируется как модель первого типа, нацеленная на подготовку юриста широкого профиля, но в итоге не справляется с этой ролью. Формально диплом юриста оказывается достаточным при прочих условиях для занятия позиции в государственных организациях или частных компаниях. Например, диплом о получении юридического образования уровнем от бакалавра и выше является обязательным требованием для получения статуса адвоката. Сходные требования юридического образования установлены и для юридических профессий, связанных с правоохранительной деятельностью. Желая начать карьеру в прокуратуре или следственных органах обязаны иметь диплом, подтверждающий получение высшего юридического образования. Для занятия должности судьи установлены даже повышенные требования к юридическому образованию. Так, просто диплома бакалавра уже недостаточно для того, чтобы претендовать на судейскую должность. С недавнего времени требуется либо диплом специалиста, подтверждающий прохождение пятилетнего курса обучения, либо диплом бакалавра плюс диплом магистра.

Во всех этих случаях не существует какой-либо промежуточной стадии длительного практического обучения между университетом и профессией. Подобная модель, всецело опирающаяся на университет, характерна для системы подготовки профессионалов-юристов в тех странах, где укоренена концепция единой юридической профессии. Однако такой подход не соответствует как реальному положению дел в юридической профессии в России, так и той программе обучения, которую в состоянии предложить российские вузы. Как показывают исследования ИПП ЕУ СПб, характер деятельности в различных юридических профессиях настолько отличается в России, что определяет совершенно разный набор профессиональных ценностей, установок и рабочих практик представителей этих профессий. Более того, порой наблюдаются существенные расхождения даже внутри одной профессии. Единственный образовательный проект, в котором заложен учет специфики конкретной профессиональной группы, представляют собой ведомственные юридические вузы. Это явление было известно еще советской системе высшего образования. Попробуем рассмотреть эти вузы более детально в следующем разделе.

Феномен ведомственных юридических вузов в России

Под ведомственными юридическими вузами понимаются институты или академии, которые готовят кадры для правоохранительных органов. Долю таких вузов в общей структуре юридического образования на настоящий момент оценить сложно. Министерство образования давно не собирает или не публикует статистику по данному сегменту. Есть данные только за 2012 г., на основании которых был выпущен аналитический обзор ИПП ЕУ СПб (Моисеева, 2015). Так, в 2012 г. такие вузы составляли около 4% всех учебных заведений, где готовят юристов. Эта доля кажется относительно небольшой, если не учитывать тот факт, что набор в ведомственные вузы более массовый по сравнению с гражданскими вузами. В итоге количество студентов (курсантов) этих вузов составляет 11% всех студентов-юристов в стране. Получается, что каждый десятый выпускник-юрист прошел через ведомственную систему обучения. Обычно считается, что целевые группы абитуриентов, которые идут получать юридическое образование в классические университеты и ведомственные вузы (МВД, ФСИН, прокуратуры и т. д.), не пересекаются. Однако такая картина не вполне отражает реальность. В тех случаях, когда в одном городе находятся вместе университет со статусом федерального вуза и крупный ведомственный вуз, между ними вполне может возникать конкуренция как за будущих студентов, так и за объем государственного финансирования.

Поэтому, с одной стороны, ведь говорится о том, что именно федеральные университеты должны быть центрами, куда руководство должно сосредоточить свои усилия — в смысле бюджетных и финансовых ресурсов и так далее. Но параллельно с этим идет процесс, значит, поддержки ведомственных вузов того же профиля. А они «растаскивают» наши возможности федеральных университетов в этом плане. Поэтому тут вот конкуренция такая, и получается, что основу для этого создает вот именно практика ведомственных учреждений (*преподаватель гражданского вуза, интервью № 2*).

Как показал, например, опрос в рамках проекта ИПП ЕУ СПб по исследованию профессии следователя, соотношение доли обладателей диплома классического университета и ведомственного вуза примерно одинаково, 36,5 и 37,3 респондента соответственно (Титаев, Шклярук,

2016). Однако если обратиться только к молодой когорте следователей, то количество окончивших ведомственный вуз существенно возрастет до 51,4% опрошенных. Таким образом, популярность ведомственного юридического образования постепенно возрастает. Вероятно, такие вузы привлекают абитуриентов и их родителей бесплатным образованием, низким конкурсом и денежным довольствием. Доля бюджетных мест в ведомственных вузах сильно превышает такую долю в гражданских вузах. Если в 2012 г. в ведомственных вузах на очных отделениях платно учились только 21% студентов, то в классических университетах — уже 67% студентов-юристов, в юридических вузах — 73%, в гуманитарных вузах — 76%, а в технических вузах — 80%. Однако выпускники по окончании вуза обязаны не менее пяти лет отработать в государственных правоохранительных органах. В противном случае они должны возратить полную стоимость обучения в государственный бюджет.

Эта предопределенность карьерного трека не может не накладывать отпечаток на систему ценностей студентов и их видение своей будущей роли в правовой системе. Как показал общероссийский анкетный опрос студентов, обучающихся по специальности «Юриспруденция» (всего 2176 респондентов), наиболее явные расхождения в их оценках правовых институтов и государства проходят по линии карьерных предпочтений: работа на государство или в частном секторе (Hendley, 2019). Если первые более лояльны по отношению к судам и правоохранительным органам и склонны верить в их объективность, то вторые занимают более скептическую позицию. Данные опроса показывают, что уже на стадии обучения закладывается последующая сегментация российской юридической профессии, когда для отдельных подгрупп характерен свой набор ценностей.

Рассмотрим теперь, в чем заключаются особенности образовательного процесса в таких вузах по сравнению с юридическими факультетами обычных, гражданских, вузов. В программе подготовки различия ведомственных и обычных вузов, предоставляющих юридическое образование, могут носить существенный характер. В первую очередь эту категорию вузов по сравнению с гражданскими вузами отличает существенная доля занятий по физической, строевой и огневой подготовке. С утра в таких заведениях проводится построение, что полностью отсутствует в обычных юридических вузах. Подобный подход к подготовке курсантов ведомственных юридических вузов во многом сближает эту систему обучения с моделью обуче-

ния в военных училищах. Обязательное ношение формы только усиливает эти сходства.

Участник 1: У них каждый день построение с утра, каждый день построение вечером, строевая подготовка вот эта вот, ФП там их гоняет целыми днями то есть.

Участник 2: Напоминает военное училище, так сказать (*фокус-группа с преподавателями ведомственного вуза, № 6*).

В последнее время жесткие требования к физической подготовке курсантов начинают снижаться, а количество собственно юридических предметов постепенно возрастает. Однако именно полувоенный режим наряду с формой одежды выделяет курсантов. Кроме того, формат подготовки курсантов ведомственных вузов и студентов гражданских вузов различается и в плане дисциплины. В первом случае у преподавателей проблем с ее поддержанием меньше.

Дисциплина. Удивительная дисциплина. Я просто работал в гражданском вузе, в одном числюсь, но почти не работаю. Вот элементарно не возникает вопросов посещаемости (*преподаватель ведомственного вуза, интервью № 9*).

В отличие от студентов обычных университетов курсант ведомственного вуза имеет более четкие представления о будущей карьере. Как правило, ведомственная принадлежность вуза во многом определяет и последующее место работы. Таким образом, ведомственное образование уже на стадии обучения предполагает встраивание курсанта в конкретную организацию, где он будет проходить службу. Эта система вносит вклад в дробление юридической профессии. Значение имеет уже деление не просто на частную практику и правоохранительные органы, а на конкретные сегменты внутри этой оппозиции: полицию, прокуратуру, следствие, органы безопасности и т. д.

Интервьюер: Но при этом они не переманивают ваших студентов на свою службу?

Респондент: Ну традиционно сложилось, что чекисты говорят: «Мы милиционеров к себе не берем», Следственный комитет с прокуратурой — примерно то же самое. То есть раз уж ты запятнал себя работой в милиции, значит, нечего тебе делать среди нас. Единичные случаи есть, но как правило... (*преподаватель ведомственного вуза, интервью № 8*).

Существенное преимущество обязательного распределения заключается в том, что оно гарантирует трудоустройство и избавляет выпускника от всех проблем, связанных с неопределенностью рынка труда. Однако если говорить о профессиональных ценностях, то респонденты допускали и негативные эффекты ведомственного образования. В первую очередь, речь идет об изменениях правового сознания в процессе обучения в таких вузах.

В общем, наш вуз, он деформирует и сознание, и правосознание. Скажем откровенно, любой специфический вуз, силовой, — это деформация правосознания. Вот у преподавателей в том числе. Тут она может быть позитивной, может быть негативной, но абсолютно точно, что курсант по-другому воспринимает вообще окружающую действительность, чем другой юрист (*преподаватель ведомственного вуза, интервью № 9*).

Эта деформация часто препятствует, по мнению наших респондентов и участников фокус-группы, оригинальному мышлению в будущей профессиональной деятельности. Выпускник в результате более склонен к типовой деятельности по шаблону, нежели к содержательной юридической работе.

Трудно ожидать от вышколенного за пять лет до состояния «фельдфебеля» выпускника креатива в предварительном расследовании или в оперативно-розыскной деятельности (*фокус-группа с преподавателями ведомственного вуза, № 6*).

Если говорить о собственно юридических дисциплинах, то их объем и глубина изучения, с точки зрения респондентов, имевших опыт преподавания в вузах и того и другого типа, в ведомственных вузах существенно отличаются. Как правило, доля таких предметов в ведомственных вузах меньше, чем в гражданских вузах.

Я не знаю, какой у них там был образовательный стандарт, но я точно знаю, что в том объеме, в котором я вот в университете преподаю, юридические дисциплины они не проходили (*преподаватель с опытом работы в ведомственном и гражданском вузе, интервью № 7*).

Однако отличия проявляются не только в программе обучения, но и в степени свободы студентов по выбору курсов. Если в гражданских вузах наметилась тенденция к повышению удельной доли дисциплин

по выбору в учебной программе, то программы в ведомственных вузах гораздо менее гибкие в этом отношении.

У нас система жестко построена. Студент не волен в выборе дисциплин. Все, все усваивают одинаковые стандарты (*преподаватель с опытом работы в ведомственном и гражданском вузе, интервью № 7*).

Сильной стороной ведомственного обучения часто называют знакомство курсантов с практиками и организационным контекстом будущего места работы уже со студенческой скамьи. Это именно то, чего не хватает, по мнению работодателей, в гражданских вузах (см. главу 5). Однако в рамках ведомственного обучения курсант может получить лишь приблизительное представление о своей будущей работе, чаще всего в форме учебной симуляции. При этом игровой элемент имеет свои недостатки, поскольку формирует у студента неверное, а иногда и искаженное представление о практической деятельности. В качестве примера один из респондентов привел симулятор осмотра места происшествия, внедряемый при подготовке будущих следователей. Курсант оказывается в виртуальном помещении или иной местности и должен произвести обыск, предположив, где может находиться спрятанный предмет. Однако, по мнению респондента, логика программиста, поместившего искомый предмет, и логика реального преступника — это два разных способа мышления. Поэтому такая программа только пойдет во вред, следовательно на месте реального происшествия начнет совершать ошибки.

Таким образом, преимущества ведомственных вузов в плане практической подготовки к будущей работе, с нашей точки зрения, несколько преувеличены. Тем не менее трудно отрицать, что курсант ведомственного вуза имеет гораздо больше определенности с последующим местом работы. Другое дело, что это не выливается в итоге в общие профессиональные ценности и идентичность юриста, пусть и нацеленного на службу государству. Специфика обучения в таких вузах по большей части сводится к физической и огневой подготовке, полувоенному режиму и дисциплине, небольшой доле юридических предметов в преподавании, усвоению шаблонов в ущерб оригинальному мышлению. Трудно рассматривать такое обучение как образец профессионального высшего юридического образования. Поэтому в следующем разделе мы предлагаем, опираясь на опыт ряда европейских стран, иную модель профессионального (постдипломного) образования юристов.

Переход к профессиональному юридическому образованию

В модели российского юридического образования, рассчитанной на подготовку «протоюриста» с размытой идентичностью, в принципе нет ничего плохого. Подобная модель, как показывает мировая практика, вполне жизнеспособна при должном разрешении всех текущих проблем с кадрами, финансированием и техническим оснащением. Однако в этом случае лишь базовое юридическое образование, получаемое в университете, не обеспечивает доступ к юридической профессии. Оно обязательно должно дополняться последипломной стадией практического профессионального образования и ученичества длительностью от одного года до нескольких лет. Важно отметить, что программа обучения в рамках этой второй стадии не будет дублировать программу юридического бакалавриата. Обучение будет направлено, скорее, на выработку практических навыков и привитие правовой культуры, специфичной для конкретной юридической профессии.

В сравнительном обзоре в главе 3 мы подробно показали, как такая двухступенчатая система организована в Великобритании, Франции и некоторых других странах. В российских условиях также существуют некоторые формы краткосрочного последипломного образования и стажировок в рамках отдельных юридических профессий, например в случае судей или адвокатов. Однако основное отличие таких программ от европейских состоит в том, что они посещаются уже после вхождения в профессию либо не носят обязательный характер, оставаясь в лучшем случае одним из упрощенных способов получения доступа в юридическую профессию. Помимо этого, содержание такой подготовки и ее краткосрочный характер мало способствуют выработке профессиональных ценностей и навыков у будущих членов профессиональной корпорации.

Общие составляющие модели юриста включают универсальные качества: коммуникативные навыки, высокий уровень рефлексии и самопроверки, навыки устной и письменной речи, организаторские умения. Однако специальные навыки всегда зависят от модели референтной группы (Веселкова, 2017). К моделям референтной группы в общем виде относятся, по мнению Веселковой:

- 1) криминально-правоохранительная модель (криминальный юрист);
- 2) модель административиста (юрист-управленец);
- 3) модель юриста-цивилиста.

Мы же склонны проводить деление на основании принадлежности к той или иной профессиональной группе юристов: судьи, прокуроры, следователи, адвокаты и т. д. Поэтому попробуем рассмотреть, как практическая подготовка осуществляется сейчас в рамках адвокатской и судейской профессии в России.

Начнем с адвокатов. Обладатель диплома юриста, имеющий необходимый стаж работы по юридической специальности, может держать квалификационный экзамен на звание адвоката. Какой-то обязательной промежуточной стадии с практической подготовкой, как в Англии или Франции, не существует. Однако для того, чтобы облегчить этот вход в новую профессию, в российской адвокатуре все-таки существует ряд переходных институтов. Подобные институты могут носить как формальный (например, позиции стажера или помощника, курсы введения в профессию), так и неформальный характер (система наставничества, клубы молодых адвокатов и т. д.) (Бочаров, Моисеева, 2017).

Итак, деятельность в должности помощника и стажера адвоката, которые работают по трудовому договору с адвокатами или коллегиями, является подготовительной ступенью на пути в адвокатуру. Однако значение этой промежуточной ступени было велико в советское и постсоветское время до того, как была введена система экзаменов. В советский период действовало обязательное требование стажировки в рамках коллегии в течение шести, а иногда девяти месяцев (Vorozheikin, 1976). В отсутствие экзаменационного фильтра 6—9-месячная работа под руководством старших адвокатов позволяла оценить кандидата в коллессию. В перестроечное время коллегии могли продлевать или сокращать время стажировки в зависимости от уровня кандидатов, т. е. настраивать этот фильтр под свои нужды. Сейчас же с формальной точки зрения статус помощника или стажера не дает преференций в доступе к профессии. Они сдают такие же экзамены, как и остальные претенденты. В связи с этим значение этих институтов в современных условиях неуклонно снижается.

Тем не менее позиция стажера или помощника позволяет претенденту на адвокатский статус при желании набраться опыта и в то же время заработать. По требованиям, предъявляемым к уровню образования, статус помощника и стажера отличаются. Если для приема на работу помощником достаточно неполного высшего или среднеспециального юридического образования, то стажером может быть только обладатель высшего образования. В связи с этим отличается и круг возложенных на них функций. Стажер может заниматься адвокатской

деятельностью (выполнять несложные задачи) под началом адвоката-куратора, тогда как помощник занимается чисто технической работой. Под руководством куратора помощники и стажеры не только получают юридические знания, но также зарабатывают практический опыт поведения в суде, общения с клиентами. Это можно назвать своеобразной социализацией претендента на адвокатский статус. На свои первые судебные заседания молодой адвокат и после получения статуса обычно ходит вдвоем со своим куратором, получая на практике наглядное представление о способах и техниках ведения процесса.

Помимо этого, существует специальный курс введения в адвокатскую профессию, который организует адвокатская палата. Курсы эти носят краткосрочный характер, как правило, в объеме нескольких недель, и их интенсивность и полезность для молодого адвоката сильно варьируются в зависимости от той региональной адвокатской палаты, которая эти курсы организует. В некоторых регионах встречается также идущая снизу инициатива молодых адвокатов, которые создают свои клубы для обмена опытом, обсуждения научных и практических проблем в области права. Однако эта практика не институционализована и опять-таки зависит от доброй воли руководства региональных палат и степени инициативности их членов. Как отмечает Шепелева, несмотря на отдельные инициативы региональных палат или крупных юридических фирм, в масштабах страны вряд ли приходится говорить о систематической послевузовской подготовке адвокатов или частнопрактикующих юристов (Шепелева, 2019: 71).

Если переходить к профессиональной подготовке судей, то она также осуществляется уже после вхождения в профессиональную корпорацию. Так, в Законе РФ «О статусе судей в Российской Федерации» предусмотрено обязательное требование прохождения курса переподготовки для впервые назначенных судей, которая осуществляется в рамках Академии правосудия. В локализации переподготовки на стадии после вступления в должность и ее краткосрочном характере нам видится основной недостаток существующей системы. Такой формат не позволяет решить основные проблемы судейского корпуса в России. Низкое качество кадров и отсутствие независимости судей остаются важными — если не решающими — проблемами российской судебной системы (Волков и др., 2015). В настоящее время судебная профессия в России пополняется, как правило, молодыми женщинами с заочным образованием, наработавшими необходимый юридический стаж на должностях секретарей или помощников судей (Volkov, Dzmityrieva, 2015).

Подобный крен в сторону выходцев из аппарата гарантирует умение будущего судьи справляться с бумажной работой. Однако он не способствует выработке качеств, необходимых для принятия независимого решения или погружения в нестандартный правовой вопрос. Для поддержания высокого уровня судебных кадров, как показывает зарубежный опыт, требуется отдельная ступень профессионального образования по окончании юридического факультета, но до вступления в должность судьи (Бочаров, Дмитриева, Скугаревский, 2018). После уже поздно что-либо исправлять, остаются лишь «хирургические» методы в виде прекращения статуса судьи. Аналогичный вывод можно сделать и в отношении адвокатской профессии. Дисциплинарная мера в виде прекращения статуса адвоката требовалась бы значительно реже при наличии отбора до вступления в адвокатскую корпорацию, а также курса обучения, включающего наряду с практическими навыками и этическую составляющую (Бочаров, Моисеева, 2017).

В связи с этим, как нам представляется, необходимо планомерное расширение роли профессионального постуниверситетского юридического образования в России. Такая двухступенчатая система могла бы помочь решить множество наболевших вопросов российского правоприменения. Значительная их часть обусловлена кадровыми проблемами и недостатками юридического образования. В результате мы сталкиваемся с деформацией профессиональной культуры в угоду организационным стимулам — «организационным поглощением» юридических профессий (Титаев, 2016). Сюда же можно отнести, например, «палочную» систему в правоохранительных органах, обвинительный уклон в судах или проблему «карманных» адвокатов.

В качестве основных недостатков постдипломной модели обучения в литературе отмечаются ее продолжительность и довольно большие финансовые затраты на ее поддержание (Шепелева, 2019: 68). Например, в Германии весь путь от поступления в университет до получения доступа к практике может занять до 11 лет. Однако необходимо понимать, что качественная подготовка юристов всегда оправдывает затраченное время и вложенные средства, если мыслить в институциональной перспективе. Эффективные правовые институты, которые немыслимы без квалифицированных кадров, создают благоприятную среду для бизнеса и способствуют экономическому росту. На этом не стоит экономить.

Движение юридического образования в сторону двухступенчатой модели могло бы помочь выработке общих профессиональных ценностей. Скажем, сегодня мы можем видеть довольно четкие линии рас-

хождения в ценностях между судьями с исключительно аппаратным опытом и судьями с иным стажем работы. Такие же проявления антагонизма видны между адвокатами, работающими по соглашению, и адвокатами, ведущими дела преимущественно по назначению. Совместное послевузовское практическое обучение помогло бы сгладить противоречия между различными группами внутри той или иной юридической профессии.

В последнее время все чаще ведутся разговоры об объединении действующих адвокатов и частнопрактикующих юристов-литигаторов в рамках профессии адвоката. При этом обе стороны не без опаски рассматривают такую возможность. В дебатах постоянно подчеркиваются различия, если не на уровне рабочих практик (они во многом сходны), то на уровне профессиональных ценностей и этических установок. Совместная социализация в рамках однолетнего (как минимум) курса практического образования перед получением статуса адвоката помогла бы сгладить эти противоречия.

Таким образом, практическое обучение более всего желательно, на наш взгляд, для трех «корневых» юридических профессий — судьи, адвоката и прокурора. Связано это с тем, что их работа в наибольшей степени затрагивает права граждан. Следовательно, в высоком уровне их подготовки общество заинтересовано в наибольшей степени. Следуя лучшим практикам европейских стран, функцию обучения могли бы взять на себя специализированные школы судей, прокуроров и адвокатов.

Заключение

Мы изучили, как осуществляется подготовка юристов за рубежом и в российских вузах. По сравнению с советским периодом юридическое образование в России претерпело значительные институциональные изменения. В первую очередь эти изменения были связаны с появлением рынка образовательных услуг и растущими потребностями в юридическом сопровождении новой экономической активности. Как результат, значительная часть программ подготовки юристов оказалась платной, а юридическая специальность стала пользоваться все большей популярностью среди абитуриентов. Однако парадоксальным образом модель обучения в университетах в своих базовых чертах осталась преимущественно советской.

В качестве ее основных черт мы отметили до сих пор существующий перекося в пользу теоретических и фундаментальных дисциплин; способ преподавания, подразумевающий лекционные выступления перед широкой аудиторией студентов; практическую часть обучения в виде обязательной стажировки на последних курсах, чаще всего носящую формальный характер; семинарские занятия, редко включающие разбор кейсов и практические задания, не говоря уже об учебных судебных процессах (приоритет, за редким исключением, отдается чтению и обсуждению академических текстов); экзамены, как правило, проходящие в устной форме и требующие от студента запоминания и воспроизведения пройденного материала вместо работы с проблемной ситуацией или решения правового казуса. Тенденции к изменению данной модели можно наблюдать лишь в некоторых элитных вузах, а также там, где работают преподаватели-энтузиасты, в индивидуальном порядке продвигающие инновационные подходы. Кроме того, долгое время значительную долю программ составляли заочные или вечерние формы юридического образования. Лишь относительно недавно государство взяло курс на сворачивание таких программ. Эта кампания, однако, не затрагивает второе высшее и дистанционное юридическое образование. Все эти данные рисуют в целом неутешительную картину. В связи с этим стали привычными разговоры о кризисном положении дел в российском юридическом образовании.

Как результат, выпускники выходят из стен университета с размытой идентичностью юриста широкого профиля без четкого понимания будущей карьерной траектории. Статистические данные показывают, что многие из них впоследствии не связывают свою судьбу с юридической профессией. Та же часть выпускников, которая все-таки делает выбор в пользу занятости в юридической сфере, оказывается слабо подготовленной к предстоящей работе в практическом отношении. Такое положение дел по понятным причинам не может устраивать будущих работодателей. Они вынуждены фактически с нуля обучать выпускника всем базовым навыкам, знание которых требует от него та или иная юридическая профессия. В этой точке сходятся ожидания как рыночных агентов, так и государственных организаций.

Между тем главные проблемы, на наш взгляд, состоят не только и не столько в том, что выпускник не способен сразу встать на «конвейер» работы в юридической компании или правоохранительных органах. Юридическое образование — это в первую очередь *профессиональное* образование. Поэтому проблемы следует обсуждать исходя из логики профессионализма, а не из рыночной или государственно-бюрократической перспективы. С этой точки зрения юридическое образование с его проблемами не позволяет сформироваться профессиональным группам с четким самосознанием и набором ценностей. В качестве реформы российского юридического образования часто предлагается повысить удельный вес практики в обучении. Например, сделать стажировку не пустой формальностью, а содержательным опытом для студента; посвятить время на семинарах разбору юридических казусов и судебных решений; развивать клиническое образование и симуляции судебных заседаний и т. д. Все эти меры можно только приветствовать. Они, безусловно, сделают пребывание студента в стенах университета интереснее и полезнее.

Однако вряд ли эти изменения могут способствовать формированию выпускника как будущего профессионала, если под последним понимать представителя юридической профессии с четкой идентичностью, набором профессиональных ценностей и этических установок. Как показывают эмпирические исследования ИПП ЕУ СПб, реальная структура юридической профессии разбивается на ряд сегментов или профессиональных субгрупп, каждая из которых имеет свой ценностный и этический профиль. При этом необходимые в работе практические навыки также могут значительно различаться. В связи с этим любые попытки сформировать «универсального» юриста с единым набором навыков и ценностей просто не будут отражать реаль-

ное состояние профессии. Как итог, эти навыки и ценности выпускник будет в любом случае получать в организациях. Это часто приводит к поглощению профессиональной культуры специфическими стимулами и потребностями организационной среды: культ показателей в правоохранительных органах, обвинительный уклон в судах, сотрудничество адвокатов по назначению со следствием, гонка за прибылью в юридических фирмах и т. д. Для того чтобы решить эти проблемы, как нам кажется, необходимо постуниверситетское образование, в случае успешного окончания которого претендент получал бы право доступа к профессии судьи, прокурора или адвоката. Поэтому в этой книге мы последовательно выступаем за двухступенчатую систему подготовки юристов в России. В этой модели университет создает фундамент, а практическое профессиональное образование уже готовит выпускника к будущей юридической карьере. Насколько успешной будет такая модель, могут показать только опыт и время. Тем не менее мы убеждены, что текущий кризис юридического образования и многие проблемы российского правоприменения могут быть преодолены, если постепенно двигаться в этом направлении.

Приложения

Приложение 1

Список интервью и фокус-групп, проводившихся в рамках исследования

Интервью

1. Преподаватель классического университета, женщина. Преподаватель классического университета, женщина. 24 ноября 2015 г. (сдвоенное интервью).

2. Преподаватель классического университета, доктор наук, заведующая кафедрой, женщина. 23 октября 2015 г.

3. Преподаватель вуза, кандидат наук, женщина. 22 октября 2015 г.

4. Преподаватель вуза, заместитель декана, женщина. 22 ноября 2015 г.

5. Преподаватель вуза, заведующий кафедрой, мужчина. 22 ноября 2015 г.

6. Преподаватель вуза, бывший декан, женщина. 24 ноября 2015 г.

7. Преподаватель ведомственного вуза, мужчина. 14 июня 2016 г.

8. Преподаватель ведомственного вуза, женщина. Преподаватель ведомственного вуза, мужчина. 14 июня 2016 г. (сдвоенное интервью).

9. Преподаватель ведомственного вуза, доктор наук, мужчина. 14 июня 2016 г.

10. Преподаватель ведомственного вуза, женщина. Преподаватель ведомственного вуза, женщина. 15 июня 2016 г. (сдвоенное интервью).

11. Преподаватель классического университета, женщина. 16 июня 2016 г.

12. Преподаватель классического университета, кандидат наук, женщина. 16 июня 2016 г.

13. Преподаватель классического университета, заместитель декана, женщина. 16 июня 2016 г.

14. Преподаватель классического университета, доктор наук, заведующая кафедрой, женщина. 16 июня 2016 г.

15. Преподаватель классического университета, мужчина. Преподаватель классического университета, женщина. 16 июня 2016 г. (сдвоенное интервью).

16. Преподаватель классического университета, кандидат наук, женщина. 17 июня 2016 г.

17. Преподаватель классического университета, заведующая кафедрой, женщина. 28 июня 2016 г.

18. Преподаватель вуза, мужчина. 15 ноября 2015 г.

Фокус-группы

1. Фокус-группа с преподавателями юридического вуза, 5 июня 2015 г.

2. Фокус-группа с преподавателями юридического факультета классического университета, 24 ноября 2015 г.

3. Фокус-группа с преподавателями вузов разного типа, весенняя школа ИПП, Санкт-Петербург, апрель 2015 г.

4. Фокус-группа с преподавателями классического вуза, 2016 г.

5. Фокус-группа с преподавателями юридического факультета классического университета, 2016 г.

6. Фокус-группа с преподавателями ведомственного вуза, 2016 г.

Приложение 2

Статистическое послесловие

В данном исследовании мы в значительной мере опирались на результаты опроса преподавателей юридических факультетов. Распределение выборки по типам вузов представлено в табл. П-1.

Анализ опросных данных опирался преимущественно на прямые распределения и таблицы сопряженности, отражающие парные связи между переменными. Все парные связи проверены на значимость. Для номинальных и порядковых переменных использовался критерий χ -квадрат, для интервальных — t -тест. В таблицах звездочками обозначена значимость статистических различий: *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

Наряду с таблицами сопряженности в тех случаях, где это позволяла структура данных, мы использовали многомерные методы анализа данных. Факторный анализ был применен для объединения сильно коррелирующих между собой переменных, которые объясняли одно явление. Такой метод позволяет свернуть несколько переменных в

одну, которую называют латентным фактором. Результат факторного анализа можно использовать для последующего анализа, с тем чтобы определить, какие демографические и профессиональные переменные объясняют появление того или иного фактора.

Таблица П-1

Выборка

Тип вуза	Количество вузов (2013)	Количество вузов в опросе	Количество респондентов (доля, %)
Все	969	29	460 (100%)
Массовые	945	23	342 (74,3%)
Элитные	5	3	68 (14,8%)
Ведомственные	21	3	50 (10,9%)

Таблица П-2

**Распределение ответов на вопрос о форме
полученного юридического образования по возрастным группам**

Форма полученного образования	Младше 30 лет	30—39 лет	40—49 лет	50—59 лет	60—65 лет	Старше 65 лет
Дневное (n = 267)	90,9	85,3	64,8	49	46,7	55
Вечернее (n = 28)	3,6	3,7	11	6,1	20	25
Заочное (n = 61)	5,5	9,6	20,9	36,7	33,3	15
Ускоренное (n = 10)	0	1,5	3,3	8,2	0	5
<i>Всего ответивших, человек (n = 366)</i>	<i>55</i>	<i>136</i>	<i>91</i>	<i>49</i>	<i>15</i>	<i>20</i>

Примечание. Количество ответов дано в процентах, в суммирующей строчке указано количество человек в каждой группе.

Таблица II-3

Распределение ответов на вопрос о наличии ученой степени

Характеристики преподавателя	Нет	Нет, но аспирант/соискатель	Да, кандидат наук	Да, доктор наук	Всего
<i>Пол</i>					
Мужской	8	10	64	18	100
Женский	18	15	61	5	100
<i>Вид вуза</i>					
Классический	14	11	63	13	100
Ведомственный	11	7	71	11	100
Юридический	12	28	53	7	100
Гуманитарный	7	9	70	15	100
Технический	33	13	50	5	100
Элитный	7	5	63	25	100
Другой	15	14	62	9	100
<i>Всего, %</i>	<i>14</i>	<i>13</i>	<i>62</i>	<i>11</i>	<i>100</i>
<i>Всего, человек</i>	<i>58</i>	<i>54</i>	<i>261</i>	<i>46</i>	<i>100</i>

Примечание. Количество ответов дано в процентах, в суммирующей строчке указано количество человек в каждой группе.

Таблица II-4

**Распределение ответов преподавателей на вопрос
об академической мобильности в зависимости от места нахождения
вуза (доля, %)**

Ответ	Москва или Санкт-Петербург	Столица региона	Остальные	Всего
Учился в том же вузе, где сейчас работает	43	64	21	58
Защитил кандидатскую диссертацию в том же регионе, где сейчас работает	85	44	50	56

Окончание табл. II-4

Ответ	Москва или Санкт-Петербург	Столица региона	Остальные	Всего
Защитил доктор-скую диссертацию в том же регионе, где сейчас работает	90	22	—	55

Таблица II-5

**Распределение преподавательской нагрузки
на юридических кафедрах, ч**

Описательная статистика	Общая нагрузка	Аудиторная нагрузка
Средняя нагрузка	800,1	461,3
Ст. откл.	355,5	237,0
Минимум	36	20
Максимум	1977	1200
Медиана	808	430
Количество ответов	403	370

Таблица II-6

**Распределение используемых материалов в зависимости
от ученого звания (доля, %)**

Вид учебных материалов	Нет степени	Доцент	Профессор	Всего
Кодексы и тексты законов	82,7	84,5	84,6	83,6
Комментарии к нормативным актам	49,7	38,5	38,5	44,1
Судебная практика и разъяснения	83,2	81,8	53,8	80,4
Учебные пособия, подготовленные авторами из вашего региона	28,3	22,3	34,6	26,2

Окончание табл. П-6

Вид учебных материалов	Нет степени	Доцент	Профессор	Всего
Учебные пособия, подготовленные авторами из других регионов	43,9	40,5	34,6	41,8
Собственные учебники или учебно-методические пособия	24,9	37,2	65,4	33,1
Статьи из российских научных журналов	74,6	76,4	76,9	75,5
Статьи из зарубежных научных журналов	22,0	22,3	23,1	22,2

Таблица П-7

**Факторные нагрузки целей преподавания
(корреляция переменной с фактором)**

Навык	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
	Легализм — знание закона	Коммуникация — умение представить и отстаивать свою позицию	Теория — знание доктрины и критическое мышление, основанное на знаниях	Практика — умение соотносить задачу (кейс) с другими задачами (кейсами)
1. Знание законодательства близко к тексту	0,8957			
2. Знание официальных разъяснений	0,8269			
3. Умение ориентироваться в правоприменительной практике				0,8247

Окончание табл. II-7

Навык	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
	Легализм — знание закона	Коммуникация — умение представить и отстаивать свою позицию	Теория — знание доктрины и критическое мышление, основанное на знаниях	Практика — умение соотнести задачу (кейс) с другими задачами (кейсами)
4. Умение найти и истолковать правовую норму	−0,4616	−0,5302		
5. Понимание правовой доктрины, основных правовых принципов			0,4861	−0,3523
6. Грамотное составление и оформление юридических документов			−0,7116	
7. Умение оценивать правовые последствия и риски тех или иных действий			0,6517	
8. Ведение переговоров, налаживание контактов и разрешение конфликтов		0,7032		
9. Анализ дела и выработка правовой позиции				−0,3876
10. Умение убедительно излагать и защищать позицию в суде и государственных органах		0,8203		

Таблица П-8

**Регрессионный анализ результатов факторного анализа
целей преподавания**

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4
	Легализм	Коммуникация	Теория	Практика
<i>Тип вуза. Базовая категория: массовые вузы</i>				
Элитные	0,0625	–0,0858	0,279***	0,105
	(0,0660)	(0,0690)	(0,0861)	(0,0835)
Ведомственные	–0,0330	–0,0550	0,0355	0,318***
	(0,0544)	(0,0692)	(0,0826)	(0,0809)
Женский пол	–0,0135	0,0209	–0,0839	0,0588
	(0,0388)	(0,0490)	(0,0549)	(0,0591)
Возраст	0,00947***	–0,000366	–0,00360	–0,00337
	(0,00300)	(0,00358)	(0,00425)	(0,00433)
Преподаватель- ский стаж	–0,00704*	–8,79e-06	0,00258	–0,00205
	(0,00402)	(0,00457)	(0,00548)	(0,00522)
<i>Тип контракта. Базовая категория: полная ставка</i>				
Неполная ставка	0,0266	–0,000971	0,166**	0,0951
	(0,0560)	(0,0618)	(0,0815)	(0,0747)
Почасовая оплата	–0,000871	–0,0154	0,0561	0,103
	(0,107)	(0,121)	(0,143)	(0,149)
<i>Есть ли ученая степень. Базовая категория: нет степени</i>				
Аспирант/соис- катель	0,0389	0,0384	–0,0162	–0,0186
	(0,0772)	(0,0894)	(0,0988)	(0,102)
Кандидат наук	–0,0523	–0,0460	0,0466	0,0241
	(0,0603)	(0,0636)	(0,0719)	(0,0785)
Доктор наук	–0,121	0,0111	0,137	0,130
	(0,0955)	(0,104)	(0,136)	(0,133)
Есть опыт академической мобильности	–0,00917	–0,0358	–0,00173	–0,0115
	(0,0378)	(0,0459)	(0,0534)	(0,0559)

Окончание табл. II-8

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4
	Легализм	Коммуникация	Теория	Практика
Свободно владеет хотя бы одним иностранным языком	−0,0967**	−0,0344	0,0428	−0,00664
	(0,0446)	(0,0602)	(0,0710)	(0,0714)
Константа	−0,474***	0,0627	−0,00171	0,349**
	(0,114)	(0,142)	(0,154)	(0,165)
N	315	315	315	315
R-squared	0,062	0,021	0,098	0,064

Примечание: В скобках даны робастные стандартные ошибки. *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

Таблица II-9

**Факторные нагрузки переменной «научные публикации»
(корреляция переменной с фактором)**

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Необъясненная дисперсия
Монографии	0,6559	−0,3364		0,3364
Учебники			0,8384	0,2314
Статьи в российских журналах	0,5756			0,3936
Статьи в зарубежных журналах	0,3968			0,6157
Статьи в научных сборниках			−0,5255	0,3984
Материалы конференций		0,8994		0,176

Таблица П-10

**Регрессионный анализ результатов факторного анализа
целей преподавания**

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
	Ориентация на академию	Ориентация на показатели	Ориентация на преподавание
<i>Тип вуза. Базовая категория: массовые вузы</i>			
Элитные	0,0452	–0,251*	0,482***
	(0,227)	(0,150)	(0,157)
Ведомственные	0,137	0,304**	0,119
	(0,250)	(0,147)	(0,228)
Женский пол	–0,336**	0,0316	0,0200
	(0,154)	(0,127)	(0,103)
Возраст	–0,0123	0,00721	0,00179
	(0,0113)	(0,0191)	(0,00580)
Преподаватель- ский стаж	0,0147	0,0195*	0,00619
	(0,0158)	(0,0117)	(0,00884)
<i>Есть ли ученая степень. Базовая категория: нет степени</i>			
Аспирант/соис- катель	0,0776	0,306*	0,210
	(0,171)	(0,174)	(0,151)
Кандидат наук	0,372**	0,181*	0,0938
	(0,166)	(0,103)	(0,116)
Доктор наук	1,863***	0,904**	–0,0263
	(0,571)	(0,437)	(0,292)
Есть опыт академической мобильности	–0,280**	–0,150	–0,0112
	(0,140)	(0,112)	(0,105)
Свободно владе- ет хотя бы одним иностранном языком	0,336	0,245*	–0,117
	(0,224)	(0,141)	(0,107)
	–0,280**	–0,150	–0,0112
Константа	0,144	–0,750	–0,331
	(0,381)	(0,783)	(0,224)

Окончание табл. П-10

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
	Ориентация на академию	Ориентация на показатели	Ориентация на преподавание
<i>N</i>	325	325	325
R-квадрат	0,169	0,097	0,044

Примечание. В скобках даны робастные стандартные ошибки. *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

Библиография

Abbott A. (1988). *System of Professions: An Essay on the Division of Labor*. Chicago: University of Chicago Press.

Abel R. L. (1981). Toward a Political Economy of Lawyers // *Wisconsin Law Review*. 1117—1187.

Abel R. L. (1988). *The Legal Profession in England and Wales*. N. Y.; Oxford: Basil Blackwell.

Abel R. L. (1989). *American Lawyers*. N. Y.; Oxford: Oxford University Press.

Abel R. L., Lewis P. S. C. (1995). Putting Law Back into the Sociology of Lawyers // *R. L. Abel, P. S. C. Lewis* (eds). *Lawyers in Society. An Overview*. Berkley; Los Angeles: University of California Press. 281—330.

Abel R. L., Lewis P. S. C. (1996). Putting Sociology Back into the Sociology of Law // *Lawyers in Society*. 1: 282—329.

Androuschak G., M. Yudkevich M. (2012). *Russian Higher Education: Salaries and Contracts* // *P. G. Altbach et al.* (eds). *Paying the Professoriate: A Global Comparison of Compensation and Contracts*. N. Y.; L.: Routledge.

Ariens M. (1994) Know the Law: A History of Legal Specialization // *South Carolina Law Review*. Vol. 45(5): 1003—1061.

Ariens M. (2002). Law School Branding and the Future of Legal Education // *St. Mary's Law Journal*. 34: 301—362.

Armytage L. (1996). *Educating Judges*. The Hague: Kluwer Law International.

Arthurs H. W. (1998). The Political Economy of Canadian Legal Education // *Journal of Law and Society*. 25(1): 14—32.

Bastedo M. N. (2007). Sociological Frameworks for Higher Education Policy Research // *P. Gumport* (ed.). *Sociology of Higher Education*. Baltimore: The John Hopkins University Press. 295—318.

Blomquist H. (2004). Legal Education, Profession and Society Transition: Reform of Lithuanian Legal Education // *Review of Central and East European Law*. 29: 35—95.

Bodine E. F. (2006). Institutional Change in Postsocialist Education: The Case of Poland // *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*. Amsterdam: Elsevier. 209—238.

Bogdanova E. (2019). Objectives of Russian Law Schools Today: What Is The 'Ideal Jurist'? // *International Journal of the Legal Profession*. 26(2—3): 295—320.

Boigeol A. (2003). Male Strategies in the Face of the Feminisation of a Profession: the Case of the French Judiciary // *Women in World's Legal Profession*. 401—418.

Boon A., Webb J. (2008). Legal Education and Training in England and Wales: Back to the Future // *Journal of Legal Education*. 58: 79—121.

Breneman D. W., Pusser B., and Turner S. E. (2000). The Contemporary Provision of For-profit Higher Education: Mapping the Competitive Market. Working paper. University of Virginia.

Brint S. (2002). The Rise of "Practical Arts" // *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*.

Bromley P. & Powell W. W. (2012). From Smoke and Mirrors to Walking the Talk: Decoupling in the Contemporary World // *Academy of Management Annals*. 6(1): 483—530.

Burbank J. (2006). An Imperial Rights Regime. Law and Citizenship in the Russian Empire // *Kritika*. 7: 397—431.

Burchell G., Gordon C., Miller, P. (eds). (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Burrage M. (2006). *Revolution and the Making of the Contemporary Legal Profession: England, France, and the United States*. Oxford: Oxford University Press.

Burrage M., Torstendahl R. (eds) (1990). *Professions in theory and history*. L.: Sage.

Burrage M., Jarausch K., Siegrist H. (1990). An Actor-Based Framework for the Study of the Professions // *M. Burrage, R. Torstendahl* (eds). *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*. L.: Sage. 203—225.

Burridge R. (2001). Landmarks, Signposts, and Directions in Legal Education in the United Kingdom // *Journal of Legal Education*. 51: 315—324.

Cameron K. S., Sutton R. I., and Whetten D. A. (eds) (1988). *Readings in Organizational Decline. Frameworks, Research, and Prescriptions*. Cambridge, Mass.: Ballinger.

Clark B. R. (1986). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Los Angeles: University of California Press.

Clark B. R. (1973). Development of the Sociology of Higher Education // *Sociology of Education*. 46(1): 2—14.

Cohen M. D., March J. G., Olsen J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice // *Administrative Science Quarterly*. 17: 1—25.

Collins C., Webbey S. (2014). Collaboration: A Crucible for Cultivating Common Understanding in Professional Legal Education // *F. Weswood, K. Barton* (eds). *The Calling of Law: the Pivotal Role of Vocational Legal Education*. N. Y.; L.: Routledge. 145—164.

Costonis J. (1993). The MacCrate Report: Of Loaves, Fishes, and the Future of American Legal Education // *Journal of Legal Education*. 43: 161—197.

Cownie F. (2004). *Legal Academics: Culture and Identities*. Oxford and Portland Oregon: Hart Publishing.

Cunningham C. D. (2005). Legal Education after Law School: Lessons from Scotland and England // *Fordham Urban Law Journal*. 33: 193—210.

De Friend R. (1995). Legal Education and Training in Europe: United Kingdom // *International Journal of Legal Profession*. 2(1): 119—146.

Dingwall P., Lewis P. S. C. (1983). *The Sociology of the Professions: Lawyers, Doctors and Others*. L.; N. Y.: Macmillan: St Martin's Press.

Durkheim E. (1957). *Professional Ethics and Civic Morals*. N. Y.: Free Press.

Edwards H. T. (1988). The Role of Legal Education in Shaping the Profession // *Journal of Legal Education*. 38(3): 285—293.

Elsen M., Visser-Wijnveen G. J., Rijst van Der R. M., & Driel van J. H. (2009). How to Strengthen the Connection between Research and Teaching // *Higher Education Quarterly*. 63(1): 64—85.

Evetts J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World // *International Sociology*. 18(2): 395—415.

Evetts J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning // *S. Billett, C. Harteis, H. Gruber* (eds). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht, The Netherlands: Springer. 29—57.

Finder S. (1989). Legal Education in the Soviet Union // *15 Review of Socialist Law*. 197.

Flood J. (2014). The Global Contest for Legal Education // *F. Weswood, K. Barton* (eds). *The Calling of Law: the Pivotal Role of Vocational Legal Education*. N. Y.; L.: Routledge. 13—34.

Flood J. (2011). Legal Education in the Global Context: Challenges from Globalization, Technology and Changes in Government Regulation // *U. of Westminster School of Law Research Paper*. 11: 16.

Fossum D. (1980). Law Professors. A Profile of the Teaching Branch of the Legal Profession // *American Bar Foundation Research Journal*. 501—554.

Fournier V. (1999). The Appeal to “Professionalism” as a Disciplinary Mechanism // *Social Review*. 47 (2): 280—307.

Freidson E. (2001). *Professionalism: The Third Logic. On the Practice of Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.

Freidson E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy, and Policy*. University of Chicago Press.

Gane M. & Johnson T. (eds). (1993). *Foucault’s New Domains*. Psychology Press.

Gerber T. P., Hout M. (1995). Educational Stratification in Russia During the Soviet Period // *American Journal of Sociology*. 101(3): 611—660.

Glos G. E. (1989). Soviet Law and Soviet Legal Education in an Historical Context: An Interpretation // *Review of Socialist Law*. 15: 227—270.

Gorbun G. (2015). *Initiation au droit. La langue et le discours en Licence 1 de l’École de Droit de la Sorbonne*. Thesis for Master 2. P.: Université Paris I Pantheon-Sorbonne.

Gorelova O., Lovakov A. (2016). Academic Inbreeding and Research Productivity of Russian Faculty Members // *Higher School of Economics Research Paper*, No. WP BRP 32/EDU/2016, Available at SSRN. URL: <https://ssrn.com/abstract=2778004>.

Gorman E. H., Sandefur R. L. (2011). “Golden age”, Quiescence, and Revival: How the Sociology of Professions Became the Study of Knowledge-Based Work // *Work and Occupations*. 38(3): 275—302.

Goulnder A. (1957). Cosmopolitans and Locals. Towards an Analysis of Latent Social Roles // *Administrative Science Quarterly*. 3(2): 281—306.

Graham L. M. (1995). Aristotle’s Ethics and the Virtuous Lawyer: Part One of a Study on Legal Ethics and Clinical Education // *Journal of Legal Profession*. 20(5).

Granik L. A. (1993). Legal Education in Post-Soviet Russia and Ukraine // *Oregon Law Review*. 72: 963—975.

Gray W. (1971). Legal Education in the Soviet Union and Eastern Europe // *The International Lawyer*. 5(4): 738—749.

Grimes R. (ed.) (2018). *Re-thinking Legal Education under the Civil and Common Law*. Abingdon: Routledge.

Guinchard A. (2007). The Double Degree Experience between England and France: A Contribution to an Integrated European Legal Education // *European Journal of Legal Education*. 4(1): 3—18.

Gumport P. J. (2000) *Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives* // *Higher Education*. 39: 67—91.

Gumport P. J. (2002). *Universities and Knowledge: Restructuring the City of Intellect* // *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*. Stanford: Stanford University Press. 47—81.

Gumport P. J. (2007). *Sociology of Higher Education*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Hager J. W. (1966). Soviet Legal Education // *Duquesne University Law Review*. 5: 143—166.

Halaby C. N. (1994). Overeducation and Skill Mismatch // *Sociology of Education*. 67(1): 47—59.

Hazard J. N. (1938). Legal Education in the Soviet Union // *Wisconsin Law Review*. 4: 562—579.

Hendley K. (2019). Nature versus Nurture: A Comparison of Russian Law Graduates Destined for State Service and for Private Practice // *Law & Policy*. 41(2): 147—173.

Huber L. (1990). Disciplinary Cultures and Social Reproduction // *European Journal of Education*. 241—261.

ISCO-08. (2012). *International Standard Classification of Occupations*. Geneva: International Labor Office.

Jamin C., & Caenegem van W. (eds). (2016). *The Internationalisation of Legal Education*. Springer.

Johnson T. J. (1972). *Professions and Powers*. L.: Palgrave Macmillan.

Katvan E. (2012). The “Overcrowding the Profession” Argument and the Professional Melting Pot // *International Journal of the Legal Profession*. 2(19): 301—319.

Kennedy D. (1982). Legal Education and the Reproduction of Hierarchy // *Journal of Legal Education*. 32: 591—614.

Kirmse S. B. (ed.) (2012). *One Law for All? Western Models and Local Practices in (Post-) Imperial Contexts*. Frankfurt; N. Y.: Campus Verlag.

Konstantinovskiy D. L. (2012). Social Inequality and Access to Higher Education in Russia // *European Journal of Education*. 47(1): 9—24.

Korioth S. (2006). Legal Education in Germany Today // *Wisconsin International Law Journal*. 24(1): 85—107.

Krasnicka I. (2012). Polish Legal Education in the Light of the Recent Higher Education Reform // *Michigan State Law Review*. 2012(2): 691—703.

Krause E. A. (2001). Professional Group Power in Developing Societies // *Current Sociology*. 49(4): 149—175.

Kritzer H. M. (2012). It's the Law Schools Stupid! Explaining the Continuing Increase in the Number of Lawyers // *International Journal of the Legal Profession*. 2(19): 209—225.

Kurkchiyan M. (2018). The Professionalization of Law in the Context of the Russian Legal Tradition // *M. Kurkchiyan, A. Kubal* (eds). *A Sociology of Justice in Russia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kühn Z. (2012). Judicial Administration Reforms in Central-Eastern Europe: Lessons to Be Learned // *A. Seibert-Fohr* (ed.) *Judicial Independence in Transition*. Heidelberg: Springer. 603—617.

Lamèthe D. (2010). La pratique dans la formation juridique en France. L'approche d'un juriste d'entreprise // *Revue internationale de droit compare*. 62: 199—231.

Larson M. S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkley; L.; Los Angeles: University of California Press.

Leslie D. W., and Fretwell E. K. (1996). *Wise Moves in Hard Times: Creating and Managing Resilient Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lilly G. C. (1995). Law Schools without Lawyers? Winds of Change in Legal Education // *Virginia Law Review*. 81(5): 1421—1470.

Liu S. (2013). The Legal Profession as a Social Process: A Theory on Lawyers and Globalization // *Law and Social Inquiry*. 38(3): 670—693.

MacDonald K. M. (1996). *The Sociology of the Professions*. L.: SAGE.

Malatesta M. (2005). Comments on Sciulli // *Current Sociology*. 53(6): 943—946.

Maleshin D. (2017). The Crisis of Russian Legal Education in Comparative Perspective // *Journal of Legal Education*. 66: 289—308.

- March J. S., & Simon H. A.* (1958). *Organizations*. N. Y.
- Masclet J.-C., Ludet D., Delcros X.* (1995). Legal Education and Training in Europe: France // *International Journal of Legal Profession*. 2(1): 7—23.
- McCrary J., Milligan J., Phillips J.* (2016). The Ph.D. Rises in American Law Schools, 1960—2011: What Does It Mean for Legal Education? // *Journal of Legal Education*. 65(3): 543—579.
- Mertz E.* (2007). *The Language of Law School: Learning to “Think Like a Lawyer”*. Oxford: Oxford University Press.
- Meyer J. W.* (1977). The Effects of Education as an Institution // *American Journal of Sociology*. 83: 55—77.
- Meyer J., Rowan B.* (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony // *American Journal of Sociology*. 83: 340—363.
- Meyer J. W., Scott W. R. , and Strang D.* (1987). Centralization, fragmentation, and School District Complexity // *Administrative Science Quarterly*. 32: 186—201.
- Meyer J. W., Ramirez F. O., Frank D. J., & Shofer E.* (2007). Higher Education as an Institution // *P. Gumpert* (ed.). *The Sociology of Higher Education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press. 187—221.
- Michelson E.* (2013). Women in the Legal Profession, 1970—2010: A Study of the Global Supply of Lawyers // *Indiana Journal of Global Legal Studies*. 20(2): 1071—1137.
- Miller P., Rose N.* (1990). Governing Economic Life // *Economy and Society*. 19: 1—31.
- Morris C.* (1963). Soviet Legal Education // *Journal of Legal Education*. 15: 309—313.
- Murphy R.* (1988). *Social Closure*. Clarendon Press, Oxford.
- Murphy K. M., Shleifer A., & Vishny R. W.* (1991). The Allocation of Talent: Implications for Growth // *The Quarterly Journal of Economics*. 106(2): 503—530.
- Natkhov T., Polishchuk L.* (2019). Quality of Institutions and the Allocation of Talent: Cross-National Evidence // *Kyklos*. 72(4): 527—569.
- Nollent A.* (2002). Legal Education in France and England: A Comparative Study // *Law Teacher*. 36: 277—293.
- Parry N., Parry J.* (1976). *The Rise of the Medical Profession: A Study of Collective Social Mobility*. L.: Croon Helm.

Parsons T., Platt G. M. (1973). *The American University*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Parsons T. (1939). *The Professions and Social Structure*. *Social Forces*. 17(4): 457—467.

Patterson E. W. (1951) *Case Method in American Legal Education: Its Origins and Objectives* // *J. Legal Educ.* 4(1): 3.

Pfeffer J., & Salancik G. R. (1974). *Organizational Decision Making as a Political Process: The Case of a University Budget* // *Administrative Science Quarterly*. 135—151.

Pfeffer J., Salancik G. R. (2003). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. Stanford: Stanford University Press.

Razi G. M. (1960). *Legal Education and the Role of the Lawyer in the Soviet Union and the Countries of Eastern Europe* // *California Law Review*. 48: 776—804.

Rheinstein M. (1938). *Law Faculties and Law Schools. A Comparison of Legal Education in the United States and Germany* // *Wisconsin Law Review*. 5: 5—42.

Roosaare K. J. (2007). *Practical Aspects of Teaching Law in Newly Independent Central Europe (Experiences in Estonia and Lithuania)* // *European Journal of Legal Education*. 4(2): 121—134.

Rowan B. (2006). *The New Institutionalism and the Study of Educational Organizations: Changing Ideas for Changing Times* Brian // *H.-D. Meyer & B. Rowan* (eds). *The New Institutionalism in Education*. Albany: State University of New York. 15—32.

Sahlas P. J., Chastenay C. (1998). *Russian Legal Education: Post-Communist Stagnation or Revival?* // *Journal of Legal Education*. 48(2): 194—215.

Saks M. (1995). *Professions and the Public Interest: Medical Power, Altruism and Alternative Medicine*. L.: Routledge.

Sandefur R. L., Selbin J. (2009). *The Clinic Effect* // *Clinical Law Review*. 16: 57—107.

Sauder M. (2008). *Interlopers and Field Change. The Entry of U. S. News into the Field of Legal Education* // *Administrative Science Quarterly*. 53(2): 209—234.

Schofer E., Meyer J. W. (2005). *The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century* // *American Sociological Review*. 70(6): 898—920.

Schultz U. (2011). Legal Education in Germany — an Ever (Never?) Ending Story of Resistance to Change // *Education and Law Review*. (4): 5—25.

Sciulli D. (2005). Continental Sociology of Professions Today: Conceptual Contributions // *Current Sociology*. 53(6): 915—942.

Siegrist H. (1990). Professionalization as a Process: Patterns, Progression and Discontinuity // *M. Burrage & R. Torstendahl* (eds). *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*. L.: SAGE. 177—202.

Slaughter S. (1988). Academic Freedom and the State: Reflections on the Uses of Knowledge // *Journal of Higher Education*. 59: 241—62.

Slaughter S., & Leslie L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Smelser N. J., Almond G. A. (eds) (1974). *Public Higher Education in California*. Berkley: University of California Press.

Solomon P. H., Foglesong T. (2000). *Courts and Transition in Russia. The Challenge of Judicial Reform*. Boulder: Westview Press.

Starr P. (1982). *The Social Transformation of American Medicine*, Basic Books.

Stuckey R. (2004). The Evolution of Legal Education in the United States and the United Kingdom: How One System Became More Faculty-Oriented While the Other Became More Consumer-Oriented // *International Journal of Clinical Legal Education*. 6: 101—148.

Tamanaha B. Z. (2011). The Primacy of Society and the Failures of Law and Development // *Cornell International Law Journal*. 44: 209—248.

Tamanaha B. Z. (2012). *Failing Law School*. Chicago: The University of Chicago Press.

Thies D. (2010). Rethinking Legal Education in Hard Times: The Recession, Practical Legal Education, and the New Job Market // *Journal of Legal Education*. 59(4): 598—622.

Tissier M. (2015). Law for the Elite, Law for the Million: Challenges of Legal Education in the Russian Empire (19th — early 20th century). Presentation at the Institut d'études avancées de Nantes. Wissenschaftskolleg zu Berlin.

Tolbert P. (1985). Institutional Environments and Resource Dependence: Sources of Administrative Structure in Institutions of Higher Education // *Administrative Science Quarterly*. 30 (March): 1—13.

Trow M. (1974) Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education. P.: OECD: 55—101.

Urban M., Krasnitskaya L., Kowalska K. J. (2018). Re-thinking Legal education in Central and Eastern Europe // *R. Grimes* (ed.). Re-thinking Legal Education under the Civil and Common Law. Abingdon: Routledge. 155—170.

Volkov V., Dzmitryieva A. (2015). Recruitment Patterns, Gender, and Professional Subcultures of the Judiciary in Russia // *International Journal of the Legal Profession*. 22(2): 166—192.

Vorozheikin Y. (1976). How Soviet Schools Train Lawyers // *American Bar Association Journal*. 62: 600.

Wagnerová E. (2003). The Position of Judges in the Czech Republic // *P. Roberts and J. Young* (eds). Systems of Justice in Transition. Central European Experiences since 1989. Farnham: Ashgate Publishing.

Washburn J. N. (1972). Soviet Legal Education Unveiled // *The International Lawyer*. 6(2): 340—351.

Wilensky H. L. (1964). The Professionalization of Everyone? // *American Journal of Sociology*. 70(2): 137—158.

Yu P., Delaney J. A. (2016). The Spread of Higher Education around the Globe: A Cross-Country Analysis of Gross Tertiary Education Enrollment, 1999—2015 // *Educational Policy*. 30(2): 281—321.

Yudkevich M. (2014). The Russian University: recovery and rehabilitation // *Studies in Higher Education*. 39(8): 1463—1474.

Yudkevich M. et al. (2013). The Changing Academic Profession. Russia Country Report. M.: HSE.

Абрамов К. В. (2020). Современные тренды и их влияние на управленческие практики работодателей: опыт мониторинга рынка труда: доклад на конференции HR-Expo 2020. URL: https://wciom.ru/fileadmin/file/reports_conferences/2020/2020-09-29_Abramov.pdf.

Абрамов Р. Н. (2010). Трансформации академической автономии // *Вопросы образования*. 3: 75—91.

Абрамов Р. Н. (2013). Социология профессий и занятий в России: обзор текущей ситуации // *Социологические исследования*. (1): 99—108.

Аверин М. Б., Никитин П. В., Федорченко А. А. (2012). Курс лекций по дисциплине «История и методология юридической науки». URL: <http://distance.rpa-mu.ru/files/mg/imun/thm/tsm7.html>.

Андрущак Г. В. (2015). Оплата труда профессорско-преподавательского состава в вузах Минобрнауки России: доклад директора департамента стратегии, анализа и прогноза. URL: <https://www.asu.ru/files/documents/00014741.pdf> (дата обращения: 20.04.2019).

Аникин В. А. (2009). Социально-профессиональная структура России: методология и тенденции // *В. А. Мансуров* (ред.). Профессиональные группы: динамика и трансформация. М.: Институт социологии РАН.

Антропов Р. В., Антропова Н. А. (2017). Исторические аспекты становления системы юридического образования в Германии // *История государства и права*. 13: 34—39.

Аузан А. А. (2011). Введение // *А. А. Аузан* (ред.) Институциональная экономика: Новая институциональная экономическая теория. М.: ИНФРА-М.

Батлер У. Э. (2019) Ценность юридического образования — в развитии навыков анализа и доказывания // *Закон*. 9: 8—24.

Бессуднов А. Р., Куракин Д. Ю., Малик В. М. (2017). Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // *Вопросы образования*. 3: 83—109.

Бляхер М. (2013). Гиперрегулирование в системе высшего образования // *Отечественные записки*. 4: 49—59.

Бочаров Т., Дмитриева А., Скугаревский Д. (2018). Профессиональное образование судей: Сравнительный анализ центров подготовки судей в Европе (Франция, Португалия, Польша). Аналитический обзор. СПб.: ИПП ЕУ СПб.

Бочаров Т., Моисеева Е. (2017). Быть адвокатом в России: социологическое исследование профессии. СПб.: Издательство ЕУ СПб.

Бурдые П. (2001). Практический смысл. СПб.: Алетейя.

Верецагин А. (2017). Кто был первой женщиной-адвокатом в России? // *Legal Report*. URL: <https://legal.report/kto-by-l-pervoj-zhencshinoj-advokatom-v-rossii> (дата обращения: 20.04.2017).

Верецагин А. Н. (2019). Ценность юридического образования — в развитии навыков анализа и доказывания // *Закон*. 9: 7—10.

Веселкова Е. Г. (2017). Профессиональная модель юриста // *Государство и право*. (8): 12—20.

Волков В. и др. (2015). Российские судьи: социологическое исследование профессии. М.: Норма.

Ганин В. В. (2012). Государственная политика в области подготовки юридических кадров России (конец XIX — XX век) // Знание. Понимание. Умение. 3: 181—183.

Гимпельсон В. Е. и др. (2009). Выбор профессии: чему учились и гдегодились? // Экономический журнал Высшей школы экономики. 13(2): 172—216.

Гинзбург Ю. В., Ильина Т. Н. (2011). Специализация юридического образования в российских университетах в XIX в. // Вопросы образования. 1: 278—290.

Горин А. (2012). Проблема гражданско-правовой интеграции поздней Российской империи в русском общественно-политическом дискурсе (вторая половина XIX — начало XX веков) // Ab Imperio. 4: 181—208.

Гредина О. В. (2014). Эффективный контракт в образовательных организациях общего образования. Екатеринбург: ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования».

Груздев И. А., Терентьев Е. А. (2015). Формализованное интервью о бюджете рабочего времени преподавателей и научных сотрудников: опыт методической рефлексии // Социология. 4М. 40: 32—58.

Губа К., Завадская М. (2017). Лучше быть неэффективным, чем негосударственным: как Рособннадзор наказывает вузы. (Серия «Аналитические записки по проблемам правоприменения»). СПб.: ИПП ЕУ СПб.

Губа К., Ильченко Н. (2018). Оценка эффективности отраслевых юридических вузов. (Серия «Аналитические обзоры по проблемам правоприменения»). СПб.: ИПП ЕУ СПб.

Дагель П. С., Овчинникова Н. И., Резниченко И. М. (1976). Модель юриста // Правоведение. 4: 82—89.

Диссернет. (2018). Академическая этика и система научной аттестации в России: основные проблемы и предложения по их решению. URL: <http://wiki.dissernet.org/tools/Docs/doklady-disserneta-may-2018.pdf>.

Дружилов С. А. (2013). Вузовская и академическая среда в России начала XX века // Вопросы образования. 2: 270—280.

Ерохина К. С. (2008). Социальная мобильность ученых и проблемы ее государственного регулирования // Социологические исследования. 9: 85—93.

Зорькин В. Д. (2009). Тезисы о правовой реформе в России // Г. А. Гаджиев (ред.). Очерки конституционной экономики. М.: Юстицинформ. 20—36.

Иванова А. (2013). Негосударственные вузы — временное явление? // Семинар «Актуальные исследования и разработки в области образования». URL: <https://www.hse.ru/news/edu/71991874.html>.

Квиик М. (2015). Интернационализация академической профессии в Европе // Вопросы образования. 1: 58—87.

Кларк Б. Р. (2011). Система высшего образования. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ.

Кодинцев А. Я. (2007). Заочное юридическое образование в системе органов юстиции СССР в 30-е годы XX века // Научные исследования в образовании. 6: 74—79.

Кодинцев А. Я. (2008). Юридическое образование в СССР в послевоенный период. Управление. Часть 1 // Юридическое образование и наука. 2: 4—9.

Кондратьева И. (2018). Первые среди лучших: студенты МГУ победили в международном конкурсе по инвестарбитражу // Право.ру. URL: <https://pravo.ru/story/206785> (дата обращения: 15.11.2018).

Концепция развития юридического образования в СССР (1989) // Вестник МГУ. Серия 11: Право. 6.

Константиновский Д. Л. (2008). Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х). М.: ЦСП.

Кудрявцев В., Кучаков Р., Кузнецова Д. (2017). Плановые проверки в России. (Серия «Аналитические обзоры по проблемам правоприменения»). СПб.: ИПП ЕУ СПб.

Кузьминов Я. И. (2011). Академическое сообщество и академические контракты: вызовы и ответы последнего времени // Я. И. Кузьминов, М. М. Юдкевич (ред.). Контракты в академическом мире. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ.

Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д. (2013). Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Отечественные записки. 4: 8—63.

Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. (2007). Академическая свобода и стандарты поведения // Вопросы экономики. 6: 80—93.

Макеева А. Заочная ставка не состоится // Коммерсантъ. 2016. 18 марта. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2940000>.

Макеева А. А., Цывинская А. О., Соколов М. М. и др. (2020). Некорректные заимствования в российских докторских диссертациях: сколько, где и у кого? // Мир России. (2): 27—48.

Малько А. В., Кроткова Н. В., Саломатин А. Ю. (2016). Обзор Всероссийской научной конференции в форме «Круглого стола» журналов «Государство и право» и «Правовая политика и правовая жизнь» по теме «Федерализм: эволюция и современное состояние» // Государство и право. (12): 111—117.

Медведев Д. А. (2009). Дмитрий Медведев на встрече с членами президиума Ассоциации юристов России, 16 апреля 2009 года // Президент России. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/3775> (дата обращения: 02.07.2020).

Мейер Д., Роуэн Б. (2011). Институционализированные организации: формальная структура как миф и церемониал // Экономическая социология. 12(1): 43—68.

Мельниченко Р. Г. (2007). Модели мотивации и оценки знаний студентов (на примере изучения дисциплины «Адвокатура») // Адвокатская практика. (1): 40—42.

Моисеева Е. Н. (2015). Юридическое образование в России: анализ количественных данных. СПб.: ИПП ЕУ СПб.

Моисеева Е. Н. (2018). Юридическое образование в России: анализ количественных данных и изменений с 2012 года. СПб.: ИПП ЕУ СПб.

Назарова И. Б. (2005). Преподаватели экономических дисциплин: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации. М.: МаксПресс.

Назарова И. Б. (2007). Образование и характер труда // Н. М. Рима-шевская (ред.). Сбережение народа. М.: Наука. 78—103.

Натхов Т. В., Полищук Л. И. (2012). Инженеры или юристы? Институты и спрос на высшее образование // Вопросы экономики. 10: 30—51.

Неуважаева М. (2012). Институциональные условия формирования негосударственных вузов в России // Экономическая социология. 13(5).

Осипов Г. В. Российская социологическая энциклопедия. (1998). М.: Издат. группа НОРМА — ИНФРА-М.

Павлюткин И. В. (2007). Ресурсная зависимость и институты: детерминанты вузовского поведения // Вопросы образования. 3: 220—239.

Пашин С. А. (2003). Краткий очерк судебных реформ и революций в России // Отечественные записки. 2: 161—182.

Правда (1986). О дальнейшем усилении социалистической законности, правопорядка и защиты законных прав и интересов граждан. 1 ноября 1986 г.

Прахов И. А. (2015). Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования. 1: 88—117.

Пыхалов И. В. (2011). Образование в Российской империи: факты и мифы // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2: 196—200.

Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. (2009). Мир профессий: пересмотр аналитических перспектив // Социологические исследования. 8: 25—35.

Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. (2015). Социология профессий: аналитические перспективы и методология исследований. М.: Вариант.

Рощина Я. М., Рудаков В. Н. (2018). Профессиональные практики преподавателей и стратегии студентов в российских вузах с разным качеством обучения в 2016 г. // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ.

Рощина Я., Юдкевич М. (2009). Факторы исследовательской деятельности преподавателей вузов: политика администрации, контрактная неполнота или влияние среды? // Вопросы образования. 3: 203—228.

Серов Д. О. (2013). Российские судьи и высшее юридическое образование // Высшее образование в России. 10: 77—82.

Сивак Е., Юдкевич М. (2008). Закрытая академическая среда и локальные академические конвенции // Форсайт. 4(8): 32—41.

Сивак Е. В., Юдкевич М. М. (2009). Академический инбридинг: за и против // Вопросы образования — 1.

Синюков В., Синюкова Т. (2009). Концептуальные основы развития университетского и прикладного юридического образования в России // Юридическая техника. 3: 292—308.

Скотт Р. (2007). Конкурирующие логики в здравоохранении: профессиональная, государственная и менеджеральная // Экономическая социология. 8(1): 27—44.

Соколов М. и др. (2015). Как становятся профессорами: исследование академических карьер в пяти странах. М.: Новое литературное обозрение.

Соколов М. (2009). Российская социология после 1991 года: Интеллектуальная и институциональная динамика «бедной науки» // *Laboratorium. Журнал социальных исследований*. 1: 20—57.

Тайхлер У. (2015). Многообразие и диверсификация высшего образования // *Вопросы образования*. 1: 14—38.

Тев Д. Б. (2015). Элитное высшее образование: главные кузницы высокопоставленных администраторов за рубежом и в России // *Власть и элиты*. 250—277.

Тумаев К. Д. (2016). Qui custodiet, или Почему надо изучать юристов // *Социология власти*. 28(3): 8—14.

Тумаев К., Шклярчук М. (2016). Российские следователи: призвание, профессия, повседневность. М.: Норма.

Федотов М. А. (1984) Профессиональная ориентация студентов-юристов (опыт социологического исследования) // *Правоведение*. 3: 69—72.

Филиппов Ф. Р. (1985). Формирование пополнений советской интеллигенции: сб. ст. М.: АН СССР: Институт социологических исследований.

Хьюз Э. Ч. (2012). Профессии // П. Романов, Е. Ярская-Смирнова (ред.). *Антропология профессий: границы занятости в эпоху нестабильности*. М.: ЦСПГИ. 31—46.

Шабанов А. Ф. (1958). Правовая наука и юридическое образование // *Правоведение*. (4): 3—11.

Шадрин В. М. (2012). Теоретическая юриспруденция и юридическое образование в первые годы советской власти // *Вестник Челябинского государственного университета*. 27(281): 45—49.

Шепелева О. (2019) Юридическое образование и подготовка юристов: что может подсказать зарубежный опыт? // *Закон*. 9: 65—74.

Шепелева О., Новикова А. (2013). Качество юридического образования: стереотипы и реальные проблемы // *Юридическое образование: поиск новых стандартов качества*. М.: Институт «Право общественных интересов».

Шипилова З. С. (2015). Исследование правового сознания будущих юристов в вузе // *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*. 1: 238—241.

Юдина П. Почему у юристов так быстро растут зарплаты? // *Ведомости*. 2017. 27 сент. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2017/09/27/735496-yuristov-rastut-zarplati>.

Юдкевич М. М. (2007). Деятельность университетов и ученых: экономические объяснения и академические оправдания (комментарий к статье А. М. Даймонда «Поведение университетов и ученых: экономические объяснения») // *М. В. Семенов* (ред.). Экономика университета: институты и организации. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ.

Юдкевич М., Альтбах Ф., Рамбли Л. (2016). Академический инбридинг и мобильность в высшем образовании. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ.

Содержание

Предисловие	5
Глава 1. Как изучать юридическое образование	
социологически	16
Социология высшего образования	17
Юридическая профессия	20
Университет	25
Государство	29
Рынок	31
Глава 2. Как организовано юридическое образование в мире:	
сравнительный обзор	34
Великобритания	35
США	39
Франция	47
Германия	50
Постсоциалистические страны	56
Глава 3. Институциональная история и современное	
состояние российского юридического образования	60
Дореволюционный этап развития юридического	
образования	60
Советское юридическое образование	64
Юридическое образование в России сегодня	69
Глава 4. Взгляд «изнутри»: кто работает, чему учат	
и что исследуют на юридических факультетах	83
Из кого состоят юридические факультеты: преподаватели	83
Академическая карьера	88
Квалификация	89
Академическая мобильность и инбридинг	93
Преподаватели-практики и вторичная занятость	96
Организационная культура кафедры	101

Чему учат на юридических факультетах: учебные планы и практики преподавания	104
Стандарты юридического образования: от государственного регулирования к университетской автономии	110
Какие ценности, нормы и язык транслирует российский университет	119
Болонская система и ее имплементация в российское юридическое образование	137
Что исследуют на факультетах: наука и публикационная активность	146
Оценка научной деятельности преподавателей на юридических факультетах	147
Публикационная активность	150
Глава 5. Взгляд «снаружи»: рынок труда и юридическое образование	172
Рынок труда и ресурсы университетов	173
Юридическое образование и индивидуальная карьера	175
Взаимоотношения юридических факультетов с работодателями	181
Глава 6. Университет как «место сборки» юридической профессии	185
Диплом юриста и концепция единой юридической профессии	186
Феномен ведомственных юридических вузов в России	188
Переход к профессиональному юридическому образованию	193
Заключение	198
Приложения	
<i>Приложение 1. Список интервью и фокус-групп, проводившихся в рамках исследования</i>	<i>201</i>
Интервью	201
Фокус-группы	202
<i>Приложение 2. Статистическое послесловие</i>	<i>202</i>
Библиография	212

*Бочаров Тимур,
Дмитриева Арина*

**Юридическое образование в России и за рубежом:
между университетом, профессией, государством и рынком**

Монография

Издание не подлежит маркировке
в соответствии с п. 1 ч. 2 ст. 1 ФЗ № 436-ФЗ

ООО «Юридическое издательство Норма»
109316, Москва, Волгоградский пр-т, 2
Тел. (495) 625-45-05. E-mail: norma@norma-verlag.com
Internet: www.norma-verlag.com

Редактор *М. Л. Шацкая*
Корректор *Л. А. Попенова*
Дизайн обложки: *М. А. Агаркин*
Верстка: *Г. С. Брудовская*

Подписано в печать 07.07.21
Формат 60×90/16. Бумага офсетная
Гарнитура «Таймс». Печать цифровая
Усл. печ. л. 14,5. Уч.-изд. л. 12,35
Тираж 200 экз. Заказ №

По вопросам приобретения книг обращайтесь:

Отдел продаж «ИНФРА-М» (оптовая продажа)

127282, Москва, ул. Поляная, д. 31в, стр. 1

Тел.: (495) 280-15-96. Факс: (495) 280-36-29

E-mail: books@infra-m.ru

Отдел «Книга — почтой»

Тел.: (495) 280-15-96 (доб. 246)
