

«Поздравляем! Вы стали счастливым обладателем университета»

Рецензия на книгу: Розовски Г. Университет. Руководство для владельца. М.: Изд. дом ВШЭ, 2015.

И. С. Чириков

Чириков Игорь Сергеевич

кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ, научный сотрудник Центра исследований высшего образования Калифорнийского университета в Беркли. Адрес: Москва, 101000, ул. Мясницкая, 20. E-mail: ichirikov@hse.ru

Аннотация. Генри Розовски, долгое время работавший деканом факультета искусств и наук Гарвардского университета, резюмирует свой опыт и предлагает студентам, преподавателям, администраторам, а также широкой публике изучить «инструкцию к университету». Будучи преимущественно публицистической и написанной в ироничной манере, данная книга, тем не менее, затрагивает фундаментальные вопросы жизни современных университетов. В рецензии выделены четыре главные сюжетные линии, которые рассматриваются сквозь призму современной российской ситуации и эмпирических данных о российском высшем обра-

зовании. Это вопросы 1) использования объективных или субъективных критериев при отборе абитуриентов; 2) ориентации на широкое или специализированное образование в процессе обучения; 3) выбора между преподавателями-исследователями и преподавателями-педагогами; 4) привлечения профессиональных или академических администраторов для управления университетом. Книга написана более 25 лет назад и посвящена Гарварду, но идеи Розовского, прежде всего его убеждение в необходимости формирования коллективной ответственности студентов, преподавателей и администраторов за жизнь и будущее университета, важны и актуальны для российского высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, управление университетами, отбор абитуриентов, наем преподавателей, специализированное образование, преподаватели-исследователи, академические администраторы.

DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-289-301

Статья поступила в редакцию в апреле 2015 г.

Книга Генри Розовски «Университет. Руководство для владельца» вышла в свет в 1990 г., но до сих пор выделяется на общем фоне пессимистических рассуждений о жизни и роли современных университетов. На протяжении четверти века книжные полки пестрят броскими апокалиптическими названиями вроде «Университет в руинах» [Ридингс, 2010], «Американское выс-

шее образование в кризисе» [Blumenstyk, 2014], «Конец колледжа» [Carey, 2015]. Масла в огонь критики высшего образования в США и других странах подливают распространение массовых открытых онлайн-курсов, высокая стоимость обучения, низкие образовательные результаты студентов, повышение уровня безработицы среди обладателей дипломов о высшем образовании. Большинство форсайтов сходятся во мнении, что университеты в том виде, в котором они существуют сейчас, перестанут существовать «в самое ближайшее время».

В такой обстановке чтение книги Розовски оказывает терапевтический эффект, перенося читателя в уютную интеллектуальную атмосферу Гарвардского университета 1970–1980-х годов. Автор выбрал необычный жанр повествования и предлагает студентам, преподавателям и администраторам ознакомиться с «руководством для владельца» (aowner's manual) университета. Он полагает, что именно эти три категории людей являются владельцами университета, и надеется, что благодаря чтению книги «студенты смогут разобраться в том, что представляет собой жизнь профессора, и наоборот; что и студенты, и преподаватели больше узнают об администрации и ее деятельности; что прочее население и пресса проявят больше внимания к нуждам и заботам академических кругов» [Розовски, 2015. С. 12].

Розовски, пожалуй, как никто другой подходит на роль автора «инструкции по применению» университета. Он получил высшее образование в Колледже Вильгельма и Марии, втором по времени основания высшем учебном заведении США; докторскую степень — в Гарвардском университете, старейшем и известнейшем американском вузе. В течение нескольких лет он преподавал экономическую историю и японистику в Калифорнийском университете в Беркли — вузе, который вот уже долгое время прочно занимает первое место среди государственных вузов во всех глобальных рейтингах университетов. И наконец, с 1973 по 1984 г. и с 1990 по 1991 г. он являлся деканом факультета искусств и наук (faculty of arts and sciences) Гарвардского университета — самого крупного подразделения университета, реализующего большинство бакалаврских, магистерских и аспирантских программ Гарварда, включающего также программы дополнительного образования, несколько музеев и библиотек. Помимо этого, Розовски получил значительный международный опыт, проводя исследования и преподавая в университетах Японии, Индонезии и Израиля.

Содержание книги в полной мере отражает идеалы, ценности и жизненную траекторию Генри Розовски как ученого и декана. Название не должно вводить в заблуждение: это инструкция не просто к любому, а ко вполне конкретному — Гарвардскому университету. И коль скоро автор ставит университеты в один ряд с холодильниками, телевизорами и автомобилями (имея

в виду, что для всех для них полезно иметь инструкцию), то предлагаемое руководство для владельца имеет к тому же и ограниченный срок годности. Инструкции не универсальны: использование современного «Фольксваген Гольф» вряд ли возможно по инструкции к автомобилю этой же марки 25-летней давности.

Итак, мы имеем дело с описанием Гарварда образца 70–80-х годов XX в. С того времени многое изменилось, и даже Гарвардскому университету не удалось полностью остаться в стороне от процессов массовизации и интернационализации высшего образования, нового менеджериализма и профессионализации университетского управления, от давления общественности на университеты и требований их большей подотчетности, от распространения онлайн-технологий в обучении, а также от пары экономических кризисов. Значит ли это, что книга имеет ценность лишь для коллекционеров старых инструкций? Актуальна ли она для современной России, где университеты функционируют в радикально иных социально-экономических и политических условиях?

Я бы без промедления рекомендовал эту книгу преподавателям, администраторам, студентам и сейчас. Особенно сейчас. Она, конечно, уже не является инструкцией по применению, но позволяет увидеть пространство развилки для действий представителей каждой из этих групп, а также последствия этих действий. Розовски в ироничной манере обсуждает серьезные, принципиальные вопросы о миссии и устройстве современных университетов безотносительно к их месторасположению. Я выделил четыре главные сюжетные линии книги, которые затрагивают различные стороны жизни университетов: прием студентов, процесс обучения, работу преподавателей и управление университетом.

Процедура отбора абитуриентов в Гарвардский университет включает оценку как объективных (средний балл в школе, SAT), так и субъективных показателей (рекомендательные письма, интервью и проч.). Отбирая абитуриентов, университет, помимо традиционного поиска наиболее талантливых, решает еще одну важную задачу: осуществляет «социальное конструирование» общества первокурсников. Прием нацелен на нахождение оптимального уровня разнообразия «в рамках академического качества», чтобы студенты могли учиться в том числе и друг у друга. В результате среди принятых студентов можно выделить три большие группы: студенты, которые являются в высшей степени талантливыми, студенты, которые являются детьми выпускников и преподавателей, и студенты из недостаточно представленных в системе высшего образования этнических групп. Преференции детям выпускников и преподавателей предоставляются «при

1. Отбор студентов: объективные vs субъективные критерии

прочих равных», а особые условия приема обеспечиваются для того, чтобы поддерживать сообщество выпускников (и привлекать пожертвования) и создавать более привлекательные условия труда для преподавателей.

Судя по тому, что вот уже долгое время показатели отсева студентов в Гарварде составляют около 2–3% (т.е. 97% тех, кто был принят на 1-й курс, заканчивают вуз), такая модель отбора соответствует задачам и особенностям образовательной среды университета. Схожие принципы приема (на основе субъективных критериев) используют практически все высокоселективные американские университеты и колледжи, как частные, так и государственные. При этом возникает ряд вопросов относительно границ применимости такой модели другими университетами, а в будущем — и самим Гарвардом.

Во-первых, наличие и большой вес субъективных оценок в процессе приема возможны лишь в вузах с крайне высокими этическими стандартами сотрудников, где невозможно представить себе злоупотребления служебным положением. Розовски подробно останавливается на обсуждении этой проблемы в своей книге, приводя несколько примеров, когда родители ожидали от него протекции для своих детей. В то же время общая непрозрачность процедуры приема оставляет много вопросов и к Гарвардскому, и к другим ведущим университетам: критерии даются лишь в общем виде и, вероятно, могут применяться выборочно. Во-вторых, такая модель приема зачастую лишь закрепляет социально-экономическое неравенство, и университеты перестают быть каналами мобильности для всех слоев населения. Многочисленные исследования показывают, что у детей из более состоятельных семей гораздо больше возможностей для того, чтобы быть выбранными в процессе отбора в вуз: они могут воспользоваться помощью репетиторов для подготовки эссе, сдачи тестов и т.п. В-третьих, традиционный образ американского студента, который идет в университет кампусного типа сразу после школы, серьезно размывается. Более трети из 20 млн студентов в США обучаются на очно-заочных (part-time) программах, четверть из них являются родителями. Треть из них старше 25 лет, и численность этой группы растет гораздо быстрее, чем численность студентов традиционного возраста¹. Конечно, Гарвард в числе последних отвечает на изменение социально-демографических характеристик студентов на национальном уровне, оставаясь небольшим и элитным университетом. В основном с новыми студенческими популяциями работают университеты другого типа — массовые и неселективные. И наконец, в-четвер-

¹ Digest of Education Statistics, 2014. https://nces.ed.gov/programs/digest/current_tables.asp

тых, распространение форматов онлайн-обучения может существенно трансформировать процедуру приема в вузы, в том числе и в такие как Гарвардский. Массовые открытые онлайн-курсы, реализующиеся на различных платформах, открыли доступ к курсам ведущих университетов людям по всему миру — достаточно иметь подключение к Интернету. Университеты — провайдеры курсов (а Гарвардский университет является одним из организаторов платформы EdX) могли бы использовать свои курсы как инструмент для поиска и отбора абитуриентов. Если человек демонстрирует выдающиеся успехи в прохождении курсов университета онлайн, почему бы не пригласить его для обучения? Информации, которая собирается в процессе обучения онлайн, вполне достаточно, чтобы сделать обоснованный вывод о перспективах обучения студента. Так, широко известен случай школьника из Монголии Баттушига Мьянганбайяра, который в 15-летнем возрасте стал одним из 340 лучших студентов онлайн-курса Массачусетского технологического института и впоследствии был принят в этот университет². В настоящее время потенциал массовых открытых онлайн-курсов для поиска и приема талантливых абитуриентов существенно недоиспользуется.

Следующим важным вопросом, который актуален и для российских университетов, является соотношение широкого, фундаментального университетского образования и специализированной подготовки, нацеленной на определенную профессиональную область деятельности. Розовски выступает за поиск разумного баланса между широким и специализированным образованием в учебных планах университетов, но в то же время высказывает несколько соображений, которые служат обоснованием сфокусированности Гарварда на фундаментальной подготовке. Во-первых, современная эпоха характеризуется стремительным увеличением объема знаний, которые к тому же быстро устаревают. Особенно это касается специальных знаний, которые могут устареть еще до выпуска студента из университета. Во-вторых, люди стали учиться в течение гораздо более продолжительного периода времени, чем школа и университет. Принцип обучения в течение всей жизни получил широкую известность (хотя пока он не до конца реализован на практике). Многим людям приходится переучиваться и овладевать новыми технологиями в возрасте, далеком от студенческого. Происходит переосмысление роли университета как «стартовой площадки» для дальнейшего интеллектуального и профессионального развития.

2. Процесс обучения: широкое vs специализированное образование

² <http://www.nytimes.com/2013/09/15/magazine/the-boy-genius-of-ulan-bator.html>

Структура Гарвардской образовательной программы отражает идею баланса между широким и специализированным образованием: она на четверть состоит из предметов широкого образования (*generaleducation*), наполовину — из предметов специализаций или концентраций, которые необходимо выбрать в процессе обучения. Еще четверть программы составляют любые курсы, которыми студенты могут по своему желанию дополнять собственную образовательную траекторию. Таким образом, в Гарварде и многих других американских колледжах и университетах студенты более свободны в выборе программы обучения, чем студенты российских вузов, в которых не менее трех четвертей курсов в составе учебной программы являются обязательными и сфокусированными, как правило, на довольно узкой дисциплинарной области. Обе модели имеют свои достоинства и недостатки — см. подробную дискуссию в [Кузьминов, Юдкевич, 2007]. Свобода выбора предметов не всегда приводит к оптимальным образовательным результатам (студенты часто не могут компетентно оценить содержание тех или иных курсов), не гарантирует высокую вовлеченность в обучение (студенты могут просто минимизировать усилия), создает стимулы для преподавателей ориентироваться на средних студентов, делая курсы более развлекательными и менее глубокими. Авторы нашумевшей недавно в США книги указывают на то, что образовательные достижения американских студентов дают повод для беспокойства [Arum, Roksa, 2011]. Например, более трети студентов — участников исследования не показали по итогам обучения статистически значимого прироста в умениях излагать свои мысли письменно. Такого рода результаты, впрочем, связаны не с тем, что у студентов есть возможность выбора курсов, а, скорее, с высокой степенью неоднородности американского высшего образования по качеству.

Негативные стороны жестко заданной системы учебных курсов тоже довольно очевидны. Это низкая вовлеченность студентов, их незаинтересованность в содержании большей части обязательных курсов и, как результат, большое число выпускников, работающих не по специальности, так как изменить траекторию в процессе обучения является затруднительным [Фруммин, Добрякова, 2012; Малошонок, 2014; Chirikov, 2015]. Эффекты и результативность разных моделей построения образовательной траектории нуждаются в эмпирической проверке — масштабных межстрановых исследований на этот счет практически нет.

**3. Преподавание:
преподаватели-
исследователи
vs преподаватели-
педагоги**

Розовски обсуждает различия в организации процесса обучения между «независимыми» колледжами свободных искусств (*liberal arts colleges*) и университетскими колледжами при исследовательских университетах (а также бакалаврскими программами

исследовательских университетов). Университетские колледжи являются частью структуры крупных университетов, в которых помимо этого реализуются программы магистратуры, аспирантуры и постдипломного профессионального образования (в Гарварде бакалавры составляют лишь треть от общего числа обучающихся). Такие условия создают более конкурентную среду и интеллектуальную атмосферу, отличную от таковой в «независимых» колледжах, где преобладают небольшие студенческие группы и студенты больше и теснее общаются с преподавателями как в аудиториях, так и за их пределами. В результате эти два разных типа образовательной среды предъявляют разные требования к преподавателям: в «независимых» колледжах на первый план выходят педагогические качества, умение вдохновить и направить студентов, а в университетах преподаватели ориентированы преимущественно на исследования и производство новых знаний.

Что лучше для развития студентов? Обучаться у преподавателей-педагогов, которые всегда доступны для общения, легко находят общий язык со студентами и хорошо объясняют самый сложный материал, но при этом не ведут серьезных научных исследований, — или же у преподавателей-исследователей, которые являются блестящими учеными и находятся на переднем крае научных дискуссий, но при этом доступны лишь в ходе лекций и не всегда понятно объясняют материал? Розовски однозначно делает выбор в пользу вторых. Он приводит следующие аргументы. Во-первых, такие преподаватели лучше знакомы с последними научными разработками и вряд ли будут преподавать предмет устаревшим образом. Во-вторых, преподаватели, которые проводят научные исследования, в меньшей степени подвержены профессиональному «выгоранию», они интеллектуально активны, и взаимодействие с ними крайне полезно студентам. И наконец, в-третьих, выбирая преподавателя-исследователя, студент надежнее застрахован от ошибки. Для оценки исследовательских качеств существуют тщательные процедуры в виде квалификационных экзаменов, защиты диссертации, рецензирования научных работ и т. п. Про оценку преподавания такого сказать нельзя: обратная связь от студентов часто является смещенной, а экспертиза коллег не осуществляется систематически.

Важно ли это, казалось бы, сугубо американское различие между «независимыми» и университетскими колледжами для России? Советская система высшего образования была нацелена преимущественно на подготовку профессиональных кадров. За редкими исключениями, научные исследования были сосредоточены в Академии наук, а не в вузах. С начала 2000-х годов реформирование российских университетов происходило, в том числе, в направлении расширения исследовательской составляющей их деятельности: национальный проект «Образование»,

формирование федеральных и национальных исследовательских университетов, создание международных лабораторий и инновационной инфраструктуры в вузах были частью этой реформы. Соответственно меняются и требования университетов к преподавателям, больше внимания при приеме на работу уделяется их исследовательским компетенциям. Предпочтения российских преподавателей, однако, пока не изменились. Так, 60% сотрудников вузов, опрошенных в 2012 г., отмечали, что их больше интересует преподавание, чем научная деятельность; в 1992 г. таких было 58%, т. е. недавние реформы практически не затронули ориентиры преподавателей в их деятельности [Сивак, Юдкевич, 2013]. Это самый высокий показатель среди 19 стран — участниц данного исследования, хотя в США доля сотрудников вузов, ориентированных на преподавание, немногим меньше.

Вероятно, в ближайшее время серьезное напряжение между требованиями исследовательской продуктивности и ориентированностью сотрудников российских вузов на преподавание будет сохраняться. Для ведущих вузов в этом отношении важны также критерии оценки, принятые в глобальных рейтингах университетов: в них, как ни странно, преподавание как один из видов деятельности университета почти никак не учитывается — например, основным индикатором качества образования в рейтинге QS является соотношение численности студентов и преподавателей (чем меньше студентов приходится на одного преподавателя, тем лучше). Говорит ли этот показатель о качестве обучения? Едва ли. В этом смысле рейтинги, изначально ориентированные на абитуриентов и их семей, оказываются для них совершенно неинформативными, так как отражают прошлые заслуги (репутация, цитируемость), а не состояние образовательной среды в данный момент. Я рискну не согласиться с Розовски в его утверждении, что наличие у преподавателя исследовательских достижений само по себе гарантирует определенный уровень качества преподавания. Университетскому сообществу, преподавателям, еще предстоит найти такие показатели, которые, с одной стороны, позволят развивать преподавательские компетенции, а с другой — будут информировать потенциальных абитуриентов об уровне и характеристиках образовательной среды.

4. Управление университетом: профессиональные vs академические администраторы

Профессионализация университетского управления — один из трендов развития систем высшего образования и за рубежом, и в России. Он возник в ответ на критику университетов как недостаточно эффективных, недостаточно подотчетных, расходующих слишком много ресурсов, так что эти затраты не оправдываются достигаемыми результатами. Как следствие, руководителями как отдельных направлений деятельности в вузах, так

и целых университетов стали люди, получившие управленческий опыт в бизнес-структурах и государственных учреждениях, но не в высшем образовании. К примеру, президентом Университета Калифорнии (системы, куда входят университеты Беркли, Лос-Анджелеса и др.) является Джанет Наполитано, бывший губернатор штата Аризона и бывший руководитель департамента внутренней безопасности США. Ректоры нескольких федеральных университетов в России также до своего назначения работали преимущественно на государственной службе. Розовски еще в 1980-е отметил этот тренд и в своей книге ставит вопрос: почему бы не передать руководство университетами профессиональным менеджерам, которые гораздо лучше ученых знают, как составлять бюджеты, организовывать строительство или привлекать кадры? «В целом я уверен, что это привело бы к катастрофе. Технические навыки руководства — чтение балансовых отчетов, оценка платежеспособности и прочие тайны — тривиальны по сравнению с пониманием фундаментальной природы университета» [Розовски, 2015. С. 240]. Такое понимание, по мнению Розовски, можно получить только из собственного опыта пребывания в университетской среде, преподавания, научной работы. Тому, кто «свой» в сообществе ученых, гораздо легче «держать руку на пульсе» и определять причины тех или иных проблем.

Вопрос профессионализации управления в высшем образовании — это и вопрос границ применимости коллегиального способа управления, традиционно принятого в университетах, а также вопрос автономии университетов [Абрамов, 2010]. Каково должно быть соотношение профессиональных управленцев и академических администраторов в университетах? Вероятно, в ближайшее время ответ на этот вопрос применительно к российским вузам будет зависеть от двух обстоятельств. Во-первых, от статусной позиции того или иного вуза, его включенности в федеральные программы развития и поддержки. Чем выше такая включенность, тем больше будет доля неуниверситетских администраторов: у более статусных вузов есть дополнительные ресурсы для привлечения профессионалов из государственного сектора, и к ним предъявляются особые требования по федеральным программам, которые требуют специфических компетенций. Кроме того, традиционное совмещение исследовательской, преподавательской и административной работы станет более затруднительным из-за повышающихся требований к научной продуктивности. Во-вторых, соотношение числа профессиональных и академических администраторов будет зависеть от наличия и охвата программ магистратуры и дополнительного профессионального образования, в рамках которых ведется подготовка университетских администраторов. Сейчас число этих программ невелико, и они ориентированы, скорее, на сотрудников вузов, стремящихся стать более эффективными

управленцами, но не на управленцев, которые хотят лучше понять особенности управления университетами. Обе высказанные гипотезы, безусловно, нуждаются в эмпирическом подтверждении. Отдельный важный вопрос: в каких сферах деятельности вуза будут преобладать профессиональные, а в каких — академические администраторы?

Заключение В данной рецензии я попытался соотнести ключевые темы книги Генри Розовски с актуальными вопросами и исследованиями российского высшего образования. Безусловно, российская система высшего образования нуждается в аналогичном издании — слишком много особенностей наших университетов требуют прояснения, «инструкции», которая поможет студентам, преподавателям и администраторам лучше понять друг друга. Однако эта инструкция, вероятно, будет совсем другого рода. Ведь важный вопрос заключается в том, являются ли студенты, преподаватели и администраторы «владельцами» университетов в России. Можем ли мы говорить, что они обладают тем же набором прав и обязанностей по отношению к университету, что и их гарвардские коллеги? Все чаще приходится наблюдать, что студенты не чувствуют себя сопричастными процессам управления университетом, а преподаватели и администраторы довольно снисходительно относятся к их мнениям и пожеланиям. Преподаватели, в свою очередь, ностальгируют по идеалам коллегиального управления многолетней давности и сетуют в перерывах между многочисленными отчетами, что проиграли войну университетским бюрократам. Администраторы же с трудом справляются с поступающими запросами различных стейкхолдеров извне, сопротивлением профессорско-преподавательского состава изменениям изнутри и фрустрированы тем, что их регламенты и распоряжения выполняются не так эффективно, как выполнялись бы в бизнес-структурах. В результате оказывается утраченным чувство коллективной ответственности за университет: никто не чувствует себя его владельцем. А владельцами становятся в лучшем случае государственные чиновники, а в худшем — предприимчивые авантюристы, которые превращают вузы в «фабрики дипломов» и инструменты реализации своих бизнес-интересов. Книга Розовски — хороший источник идей и рецептов, как можно избежать этой печальной ситуации.

Литература

1. Абрамов Р. Н. Трансформации академической автономии // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 75–91.
2. Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России и в Америке: различия академических конвенций // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 141–158.

3. Малошонок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
4. Ридингс Б. Университет в руинах. М.: ГУ ВШЭ, 2010.
5. Розовски Г. Университет. Руководство для владельца. М.: Изд. дом ВШЭ, 2015.
6. Сивак Е. В., Юдкевич М. М. Академическая профессия в сравнительной перспективе: 1992–2012 // Форсайт. 2013. Т. 7. № 3. С. 38–47.
7. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 159–191.
8. Arum R., Roksa J. (2011) *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
9. Blumenstyk G. (2014) *American Higher Education in Crisis? What Everyone Needs to Know*. Oxford: Oxford University Press.
10. Carey K. (2015) *The End of College: Creating the Future of Learning and the University of Everywhere*. New York: Riverhead Books.
11. Chirikov I. (2015) *The Mystery of Russian Students: Poor Learning Experience, High Satisfaction // Higher Education in Russia and Beyond*. Vol. 1. No 3. P. 10–11.

“Congratulations! You Are Now the Happy Owner of a University”

Review of the book: H. Rosovsky (2015) Universitet: Rukovodstvo dlya vladeltsa [The University: An Owner's Manual]. Moscow: HSE.

Author Igor Chirikov

Candidate of Sciences in Sociology, Senior Researcher, Institute of Education, National Research Institute—Higher School of Economics; Researcher, Center for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley, the United States. Address: 20 Myasnitckaya str., 101000, Moscow, Russian Federation. Email: ichirikov@hse.ru

Abstract Having worked as the Dean of the Faculty of Arts and Sciences at Harvard University for a long time, Henry Rosovsky summarizes his experience and suggests a “university owner’s manual” to be studied by students, teachers, administrators, and the public. Being mostly a journalistic style and ironic, the book however addresses the fundamental aspects of life in modern universities. The review singles out four principal storylines that are being analyzed through the lens of the contemporary situation in Russia and empirical data about Russian higher education. Those are issues of 1) using objective or subjective criteria in admission of students; 2) focusing on all-inclusive or specialized education in the process of teaching; 3) choosing between teacher researchers and teacher educators; 4) bringing in professional or academic administrators to run the university. Despite the fact that the book was written over 25 years ago and is devoted to Harvard, Rosovsky’s ideas and most of all his strong belief in the necessity to develop a collective responsibility of students, teachers and administrators for the life and the future of a university are still important and timely for Russian higher education.

Keywords higher education, university management, admission of students, teacher hiring, specialized education, teacher researchers, academic administrators.

- References**
- Abramov R. (2010) Transformatsii akademicheskoy avtonomii [Transformations of Academic Autonomy]. *Voprosy obrazovaniya*, no 3, pp. 75–91.
- Arum R., Roksa J. (2011) *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago.
- Blumenstyk G. (2014) *American Higher Education in Crisis? What Everyone Needs to Know*. Oxford: Oxford University.
- Carey K. (2015) *The End of College: Creating the Future of Learning and the University of Everywhere*. New York: Riverhead Books.
- Chirikov I. (2015) The Mystery of Russian Students: Poor Learning Experience, High Satisfaction. *Higher Education in Russia and Beyond*, vol. 1, no 3, pp. 10–11.
- Frumin I., Dobryakova M. (2012) Chto zastavlyayet menyatsya rossiyskie vuzy: dogovor o nevolechyonnosti [What Makes Russian Universities Change: The Non-Involvement Agreement]. *Voprosy obrazovaniya*, no 2, pp. 159–191.
- Kuzminov Y., Yudkevich M. (2007) Universitety v Rossii i v Amerike: razlichiya akademicheskikh konventsiiy [Universities in Russia and the US: Difference between Academic Conventions]. *Voprosy obrazovaniya*, no 4, pp. 141–158.

- Maloshonok N. (2014) Vovlechyonnost studentov v uchebny protsess v rossiyskikh vuzakh [Involvement of Students into the Learning Process in Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, no 1, pp. 37–44.
- Ridings B. (2010) *Universitet v ruinakh* [The University in Ruins]. Moscow: HSE.
- Rosovsky H. (2015) *Universitet. Rukovodstvo dlya vladeltsa* [The University: An Owner's Manual]. Moscow: HSE.
- Sivak Y., Yudkevich M. (2013) Akademicheskaya professiya v sravnitel'noy perspektive: 1992–2012 [Academic Occupation from a Comparative Perspective: 1992–2012]. *Foresight*, vol. 7, no 3, pp. 38–47.