

Виктор Вахитайн

ДВЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ КОНТИНЕНТАЛЬНАЯ И АТЛАНТИЧЕСКАЯ¹

Всякая попытка кросс-национального сопоставления систем высшего образования сегодня вызывает подозрение в тенденциозности. Вероятно, потому что в основе подобных попыток неизменно лежит *противопоставление* — будь то исторически обоснованное противопоставление «французской» и «немецкой» моделей университета, политически сформулированное противопоставление «Европейского» и «Американского» типов образовательных систем или расхожее противопоставление лучшего в мире «русского образования» второсортному «западному». К упомянутым оппозициям следует также добавить относительно недавно появившееся в публичном дискурсе противопоставление абстрактного и нежизнеспособного «Болонского образца» вполне конкретным национальным образовательным системам Великобритании, Франции, Германии и т. д. (Сторонники этой последней версии, видимо, полагают, что «Болонская образовательная модель» априорно наднациональна, она была почерпнута «брюссельской бюрократией» из некоторого трансцендентного мира идеальных типов и навязана «конкретно-историческим» национальным системам «извне».)

Подозрения, однако, вызывает не само сведение множественности образовательных систем к бинарности искусственно сконструированных моделей — возведение различий к противоположностям грех простительный — подозрительна зримая ангажированность каждой из оппозиций.

Логика противопоставления, как правило, продиктована актуальными политическими дебатами. «Европа vs США» — слоган тех сторонников европейской интеграции, которые в Болонском процессе видят продолжение экономической конкуренции между Европой и Соединенными Штатами, разыгрывающееся на поле высшего образования. Отстаиваемое отечественными теоретиками противопоставление «Россия vs Европа» — привыч-

¹ При подготовке статьи использовались материалы Организации экономического сотрудничества и развития, переведенные и опубликованные Центром ОЭСР-ВШЭ. Автор выражает признательность своим коллегам по Центру за помощь в работе.

ная оппозиция «своего» и «чужого», где «чужое» представлено недифференцированным и гомогенным, а «свое» — уникальным, требующим защиты и консервации. Наконец, перевод дискуссии в поле различий «Болонья vs Национальные системы» актуализируется в мировых дебатах о «выравнивании европейского ландшафта высшего образования» и «социальных последствиях глобализации». Споры «глобалистов» и «антиглобалистов», сторонников и противников унификации высшего образования, защитников «единых стандартов» и их яростных критиков, в итоге, накладывают отпечаток на любые попытки классификации образовательных систем, навязывая им черно-белую логику бинарных оппозиций: «X vs Y».

Конструируемые сегодня бинарные типологии национальных систем образования — это погоня за ускользающим миром, отчаянная попытка зацепиться за национальные различия образовательных моделей, отыскать их незыблемые культурно-исторические основания и придать им детерминирующую силу. При этом сам предмет классификации — национальные системы высшего образования — обнаруживает тенденцию к непрерывной институциональной трансформации, изменяясь быстрее, чем успевает получить распространение очередная бинарная типология. Если что-то в образовательных системах мира еще и доступно классификации, так это *векторы* их изменений.

Цель данного обзора — кросс-национальное сопоставление систем высшего образования, сфокусированное на актуальных тенденциях их развития. Отправной точкой (причем, скорее «точкой отталкивания», нежели «точкой опоры») нам послужит оппозиция двух моделей высшего образования — «атлантической» и «континентальной» — оппозиция, которая представляется наименее ангажированной, хотя и явно недостаточной в свете вышесказанного².

Отличительные черты «атлантической модели» (США, Великобритания, Ирландия) — институциональная и финансовая автономия вузов, их тесная связь с бизнес-сообществом, сильное самоуправление, непрямой контроль со стороны государства, наличие специализированных агентств-посредников, которым делегированы управленческие функции. Атлантическая модель исторически выстраивается на базе двухуровневой системы «бакалавриат + магистратура», это модель «поздней профессиональной дифференциации» (выбор специальности в вузе не предопределяется автоматически типом оконченной школы), соответственно, образовательные траектории учащихся в данной модели не столь жестко детерминированы самим институциональным устройством системы.

Напротив, образовательные системы «континентальной модели» (Нидерланды, Германия, Швейцария) отличает иерархичность учебных заведений, их тесная связь с государственными структурами, прямое министерское

² Более подробно об оппозиции «континентальной» и «атлантической» моделей см.: Вахштайн В. С., Железов Б. В., Мешкова Т. А., Ларионова М. В. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2005.

регулирование и отсутствие непосредственных связей «университет — бизнес». Континентальная модель опирается на одноуровневую схему вузовского обучения (аналогичную российскому высшему образованию дореформенного периода) и раннюю специализацию учащихся.

Несколько упрощая, можно сказать, что университет атлантической модели исконно развивается в логике экономической целесообразности, тогда как в континентальной модели доминирует логика государственного заказа и функция воспроизводства социальной структуры. (Впрочем, в последние десятилетия это различие стирается — традиционно либеральная атлантическая модель переживает «огосударствление», государствоцентричная континентальная модель — либерализацию.)

Далее мы рассмотрим специфику каждой модели на примерах составляющих их систем образования.

АТЛАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ: СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

На сегодняшний день в Великобритании насчитывается около ста семидесяти вузов. Вузы подразделяются на *университеты, колледжи высшего образования* и, частично, *колледжи дальнейшего образования, предоставляющие услуги высшего образования*.

Колледжи высшего образования — это бывшие специальные вузы, получившие после 1992 г. право присвоения степени бакалавра. Наиболее известны самые старые из них, такие как *Лондонский колледж печатного дела* или *Лондонский колледж моды*.

Система колледжей дальнейшего образования (further education) насчитывает около пятисот учебных заведений, предлагающих образование примерно соответствующее нашему среднему специальному. Доля студентов колледжей, занимающихся по программам высшего образования, составляет в них немногим более 30 % общего контингента. Остальными же студентами по окончании обучения сдаются квалификационные экзамены (Общациональная профессиональная квалификация, GNVQ), основанные на стандартах профессиональной деятельности. С дипломом английского профессионального колледжа можно без экзаменов быть зачисленным на второй курс вуза. Студенты, окончившие два курса шотландского колледжа, могут поступить сразу на третий курс университета. В конце 90-х в Великобритании насчитывалось около 200 тыс. студентов, получающих высшее образование в колледжах дальнейшего образования.

Если система профессиональных колледжей и специализированных институтов в Великобритании достаточно однородна, то университетский сектор высшего образования отличается высокой степенью внутренней дифференциации.

Существенную неоднородность вносят территориальные различия. Меньше всего вузов в Северной Ирландии (всего два университета) и Уэльсе (два университета и четыре университетских колледжа), больше всего — в Англии.

лии (семьдесят семь университетов). Образовательные системы этих исторических областей практически не различаются. В Шотландии, где действуют четырнадцать университетов (включая охватывающий территорию всего Соединенного Королевства Открытый университет) и девять университетских колледжей, образовательная система более самобытна. Выпускные экзамены в школе, продолжительность обучения в бакалавриате (четыре года вместо английских трех), система управления, финансирования и оценки качества обучения в университетах там заметно отличаются от общебританских.

Поколения университетов

Первые английские университеты — *Оксфорд* и *Кембридж* — дали именование первому поколению всех британских вузов: «каменные», названные так из-за грубой каменной кладки стен. Оксфорд (1169 г.) и Кембридж (1209 г.) по своей организационной структуре относятся к федеративным или коллегияльным университетам (*collegiate universities*), т. е. университетам, основу которых составляют колледжи, наделенные высокой степенью автономии. Такая организационная структура способствовала динамичной адаптации первых университетов к меняющимся условиям — открытие новых колледжей и факультетов (а затем и исследовательских центров) проходило «безболезненно» для институционального фундамента университета. Сегодня Университет Кембриджа насчитывает 29 колледжей; Университет Оксфорда — 39 колледжей и 5 академических отделений. Ежегодно в Кембридже по двадцати пяти специальностям обучаются около 16 тыс. студентов и аспирантов, в Оксфорде — около 17 тыс.

До начала XIX в. других университетов в Англии не было. (Хотя Кембридж и Оксфорд постоянно расширялись за счет вхождения в их структуру новых колледжей). На территории Шотландии за этот период были построены четыре «каменных» университета: *Университет Сент-Эндрюс* (1411 г.), *Университет Глазго* (1451 г.), *Университет Абердина* (1495 г.) и *Университет Эдинбурга* (1583 г.). Эти университеты основывались как опорные точки английского политического влияния и располагались в наиболее крупных населенных пунктах. (Любопытно, что в последствии на экономическом положении Шотландии особенно благоприятно отразилась именно эта пространственная близость университетских центров к центрам индустриального развития).

Возникновение второго поколения британских вузов связано с индустриальной революцией и потребностью в квалифицированных управляющих. Новые университеты закладываются в промышленных центрах — Лондоне и Дархеме в 1836 г. Затем в Манчестере (1851 г.), в Бирмингеме (1900 г.), в Ливерпуле (1903 г.), в Бристоле (1909 г.), в Рэдинге (1926 г.). Эти университеты стали известны как «краснокирпичные». Среди них выделяется созданная в 1895 г. на базе Университета Лондона *Лондонская школа экономики и политических наук*, получившая уникальный статус «компания с ограниченной ответственностью». Сегодня ЛШЭ представляет собой «глобальный» университет, чьи филиалы располагаются в 136 странах.

Большинство университетов второй волны в противоположность коллегиям Оксфорду и Кембриджу — унитарные, организованные на базе факультетов. Исключение составляет *Университет Лондона*, насчитывающий девятнадцать колледжей и ряд ассоциированных институтов. На сегодняшний день в Университете Лондона обучается 115 тыс. студентов, это второй по величине вуз Великобритании после Открытого университета.

Третье поколение вузов возникло после Второй мировой войны, когда были основаны университеты в Ноттингеме (1948 г.), Киле (1949 г.), Эксетере (1922 г.), Сассексе, Уорвике, Кенте и Эссексе (60-е годы). Эти специализированные вузы, ориентированные на задачи послевоенного развития и, в частности, на индустрию новых технологий, получили название «стеклянных», созданных из стекла и бетона.

Шестидесятые годы — период экспериментов в британском образовании. Потребность в повышении образовательного уровня населения стимулировала развитие дистанционного образования. Итогом работы в этом направлении стало создание в 1969 г. *Британского открытого университета*. Университет создавался под непосредственным патронажем премьер-министра Харольда Уилсона, его учредителем выступила королева, а канцлером (ректором) назначен председатель палаты общин. Любопытный факт: при подготовке проекта «Open University» в Великобритании тщательно рассматривался опыт заочного обучения СССР, где к тому моменту уже имелось одиннадцать заочных университетов и множество факультетов в традиционных высших учебных заведениях. Обращение к советскому опыту не случайно. Развитие заочного образования в Советском Союзе (так же, как и появление открытого образования в Великобритании) было обусловлено социальным заказом — заказом на повышение общего уровня образования населения, столь необходимое в условиях ускоренной индустриализации.

Другим экспериментом стало создание в 1973 г. первого (и последнего) полностью частного университета Великобритании: *Университета Бэкингема*. Этот единственный вуз, не получающий государственного финансирования, специализируется на курсах финансового менеджмента и бизнес-администрирования. К негосударственным вузам, помимо Университета Бэкингема, принадлежат частные бизнес-школы (самая известная из них — *Риджент Бизнес Скул*), также специализирующиеся на программах MBA. Однако они не составляют значимого сегмента британской системы образования.

Несмотря на существующие между университетами трех поколений различия в ориентациях и целевых группах, их принято относить к «старым» вузам. К «новым» же относятся вузы (в основном — бывшие политехнические колледжи), получившие статус университетов после 1992 г. (post-1992 universities). В 1992 г. таких «новых» университетов насчитывалось тридцать три. Последнее десятилетие их число увеличивается.

Верхние строчки рейтингов «новых» университетов занимают учебные заведения, более других ориентированные на интернационализацию обучения, например *Университет долины Темзы*, *Университет Хертфордшира*, недавно открывший свое представительство в Москве.

Присвоение статуса университетов политехническим колледжам, идущее вразрез с традиционной политикой Великобритании на сохранение элитарности и «замкнутости» национальной системы обучения, явилось результатом работы нескольких парламентских комиссий, ожесточенных публичных дискуссий и ряда непопулярных политических решений.

Векторы изменений: образовательная экспансия

Началом модернизации британской образовательной системы стало принятие Закона об образовании (1944) и доклад «комиссии Барлоу» (1946). Эта парламентская комиссия, анализировавшая тенденции развития университетского обучения, выявила серьезные противоречия между возможностями системы образования и социально-экономическими процессами. В «докладе Барлоу» особое место отводилось описанию грядущей угрозы острого дефицита квалифицированных кадров, востребованных послевоенной экономикой.

Мрачные прогнозы практически полностью подтвердились: если в 1950-х гг. Великобритания занимала второе после США место среди западных стран по общему уровню промышленного производства, то к началу 1970-х гг. она перемещается на пятое место, пропуская вперед Японию, ФРГ и Францию. В начале 60-х годов в стране стал ощущаться острый дефицит высококвалифицированных кадров. В 1961 г. 87 % высшего управленческого состава крупных предприятий не имели высшего образования. Университетский сектор, в котором была сконцентрирована подготовка специалистов с высшим образованием, обнаружил свою недостаточность. В этот период в Великобритании действовало двадцать три университета с общей численностью студентов в 102 тыс. человек.

Прямым следствием рекомендаций следующей парламентской комиссии — «комиссии Робинса» (1963) — стало, во-первых, резкое расширение сектора университетского образования, а во-вторых, создание специализированного государственного сектора высшего образования (политехнических институтов и колледжей) в качестве альтернативы университетскому. Такая бинарная система, сохраняя традиционную автономию университетов, на какое-то время позволила адаптировать высшую школу к потребностям общественного развития. В 60–70-х годах численность студентов вузов более чем удвоилась (в 1970 г. в университетах Великобритании обучалось 259 тыс. студентов), а общее число университетов возросло до сорока пяти. Принятый в 1992 г. Закон о дальнейшем и высшем образовании упразднил бинарную систему и учредил единую модель высшего образования, предоставив политехническим колледжам и эквивалентным учебным заведениям статус университетов. Более того, ряду колледжей было предоставлено право, которое ранее являлось исключительной прерогативой университетов — право присвоения магистерской степени³.

3 См. Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 Onwards. Brussels, 2000.

Некоторое время, провозглашенное вслед за устранением бинарной системы равенство «старых» и «новых» университетов оставалось чисто декларативным. Авторитет Оксбриджа в британском обществе неколебим, «новые» вузы были обречены оставаться вузами «второго сорта», их положение определялось выполнением государственного заказа.

Не имея возможности конкурировать со старыми университетами в том, что касается фундаментальных исследований и социального престижа, «университеты без родословной» избрали иную стратегию развития, в которой главная роль отводилась интернационализации обучения, совершенствованию системы управления и финансового менеджмента, ориентации на потребности рынка труда. Именно ими (с подачи Департамента образования) были инициированы масштабные процессы интернационализации.

В 1962–1963 годах в Великобритании обучалось 28 тыс. иностранных студентов, что составляло 8 % от всей численности студенчества, в 2001–2002 годах в Соединенном Королевстве училось уже около 225 тыс. студентов-иностранцев. Помимо ставки на обучение иностранных студентов — приезжающих не из стран ЕС и оплачивающих полностью свою учебу — оправдала себя стратегия создания филиалов. На сегодняшний день порядка 70 тыс. иностранных студентов получают британское образование за пределами Соединенного Королевства.

По данным на 2002 г. Великобритания, занимающая второе место после США в рейтинге стран-экспортеров образовательных услуг, получила от экспорта образования 3758 млн долларов или 3,2 % от общего экспорта услуг. В такой переориентации британской системы на задачи транснационального образования главную роль сыграла политика «новых» вузов. Интернационализация — это ответ «новых» Оксбриджу.

Итак, траектория развития британской системы образования в XX столетии включает в себя следующие стадии:

1. Расширение и дифференциация университетского сектора (конец XIX — начало XX века), появление второго поколения британских университетов, обусловленное индустриализацией.
2. Расширение системы высшего образования (60-е годы XX в.), связанное с демографическим всплеском и потребностями послевоенной экономики.
3. Как следствие двух предыдущих тенденций — переориентация исходно элитарной британской образовательной системы на поточное, массовое производство специалистов.

НЕ ИМЕЯ ВОЗМОЖНОСТИ КОНКУРИРОВАТЬ СО СТАРЫМИ УНИВЕРСИТЕТАМИ, «УНИВЕРСИТЕТЫ БЕЗ РОДОСЛОВНОЙ» ИЗБРАЛИ ИНУЮ СТРАТЕГИЮ РАЗВИТИЯ. ИМЕННО ИМИ БЫЛИ ИНИЦИИРОВАНЫ МАСШТАБНЫЕ ПРОЦЕССЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ

4. Становление бинарной системы высшего образования: разграничение сектора автономных университетов «старого образца» и сектора специализированных институтов высшего образования (колледжей), ориентированных исключительно на выполнение госзаказа.
5. Как следствие политики образовательной экспансии — усложнение системы, возникновение новых трудностей управления и контроля. В итоге, ликвидация бинарности, унификация, уравнивание статуса специализированных колледжей и университетов (90-е годы).
6. Развитие конкуренции «старых» и «новых» вузов. Плюрализация стратегий поведения учебных заведений на рынке образовательных услуг. Усиление тенденции интернационализации обучения. Как следствие — новое усложнение системы управления высшим образованием.

Представленная таким образом история системы высшего образования Великобритании оказывается чередой образовательных экспансий и следующих за ними попыток системы «редуцировать комплексность» (Н. Луман), упростить, сделать прозрачным собственное функционирование. Однако редукция комплексности в одной области (например, присвоение колледжам университетского статуса и упрощение модели управления) тут же влечет за собой эскалацию напряжения в другой (падение качества преподавания вследствие его «омассовления», необходимость новых форм контроля). Это общая тенденция, свойственная всем странам атлантической модели.

АТЛАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ, ИРЛАНДИЯ)

Отличительная черта атлантической модели управления вузами — делегирование функций центрального министерства специализированным агентствам-посредникам.

Так, в Великобритании функции общего управления и стратегического планирования деятельности системы высшего образования возложены на Департамент образования и профессионального обучения (<http://www.dfes.gov.uk>). Это координирующий орган, не отвечающий непосредственно за деятельность каждого университета и его финансовое благополучие.

Следующее звено — региональные органы управления. К ним относятся: Департамент образования и профессионального обучения (Англия), Управление образования Уэльса, Шотландский департамент образования и Департамент образования Северной Ирландии. Органы финансирования высшего образования также регионализованы. Самым известным из них является Совет по финансированию высшего образования Англии (HEFCE), финансирующий также значительную часть международных исследований в области образования. В Шотландии сходные функции выполняет Шотландский совет по финансированию высшего образования, в Уэльсе — Совет по финансированию высшего образования Уэльса, в Северной Ирландии финансирование институтов высшего образования осуществляется непосредственно через местный Департамент образования.

Помимо региональных Советов по финансированию высшего образования к специализированным агентствам относятся Агентство по обеспечению качества, ответственное за оценку и сертификацию курсов, Агентство по статистике высшей школы, отвечающее за сбор статистических данных и недавно созданный Аналитический институт высшей школы, выполняющий исследования по заказу Британского правительства. Контролирующие функции возложены на Королевскую инспекцию.

Помимо своих непосредственных функций изучения, координации и оценки деятельности высших учебных заведений, специализированные агентства выполняют стратегические задачи, определенные Департаментом образования — в частности, реализуют политику сближения двух сегментов системы высшего образования: университетского и неуниверситетского.

Число агентств-посредников непрерывно растет⁴. Растет также и их влияние. В современной Великобритании организации-посредники являются основными проводниками политики центральных властей во взаимодействии с университетами; сами вузы в этом диалоге представлены коллегиальными советами. Крупнейший из них — «Университеты Великобритании», включает в себя представителей ста двадцати одного университета. Аналогичные советы созданы в Шотландии и Уэльсе. Неуниверситетский сектор в диалоге с властями представляет Ассоциация британских колледжей.

Сегодня усиление влияния агентств-посредников ведет к сокращению автономии университетов. До недавнего времени университеты Великобритании обладали всем спектром автономий: правом владения и распоряжения зданиями и оборудованием, самостоятельного планирования и расходования бюджета, определения академической структуры учебных курсов, найма и увольнения персонала, установления заработной платы сотрудников. Реформы, направленные на устранение бинарной системы и очередную редукцию комплексности, повлекли за собой усиление контроля — ужесточение отчетности по расходной части бюджета университетов, повышенное внимание к регулированию численности студентов и распределению их по направлениям подготовки, формированию содержания обучения, направлений научных исследований. Осуществляется и прямой контроль над деятельностью университетов со стороны Королевской инспекции (до настоящего времени эта организация инспектировала работу всех учебных заведений Великобритании, кроме университетов)⁵.

Спустя два десятилетия модернизации выясняется, что расширение системы высшего образования достигается ценой его качества, а упрощение управления им — ценой утраты университетской автономии. Таков сегодня наиболее частый упрек в адрес архитекторов британских реформ.

4 См. International survey on Quality Assurance Agencies in higher education//International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. INQAAHE, 2001.

5 Changing patterns of governance in higher education. Education policy analysis. OECD, 2003.

Ирландский сценарий

Хотя система высшего образования Ирландии существенно меньше британской — она включает в себя всего семь университетов, тринадцать технологических институтов и восемь педагогических колледжей — мы можем зафиксировать в ее развитии те же стадии развития и те же управленческие кризисы.

В начале XX века к ядру «старых» вузов (крупнейшим из которых до сих пор остается *Университет Тринити-колледж*, основанный одновременно с Оксфордом, как политическое учреждение, призванное служить проводником английской протестантской культуры в католической Ирландии) добавляется поколение новых университетов, позднее объединившихся в *Национальный университет Ирландии*. Здесь так же, как и в Великобритании формируется институционально-поколенческая структура системы высшего образования.

В послевоенный период по сходным демографическим и экономическим причинам начинается экстенсивная политика развития высшего образования — с одной стороны, расширяется университетский сектор (за счет предоставления статуса университетов региональным колледжам: например, *Университету Лимерика* и *Дублинскому городскому университету*), с другой — создается альтернативная университетскому сектору подсистема технологических институтов и педагогических колледжей. Формируется бинарная система.

По мере разрастания образовательной системы возникает необходимость в делегировании управленческих функций. В Ирландии этот шаг был обусловлен еще и политическими мотивами: в 60–70-х годах не было такого кабинета министров, который не обвинялся бы в нецелевом расходовании средств, выделяемых на развитие высшего образования. Делегирование функций — это ко всему прочему еще и передача полномочий «политиков» «менеджерам», способ деполитизации системы управления образованием в рамках новой идеологии менеджериальной революции⁶.

В отличие от Великобритании, где функционирует более десятка различных специализированных агентств, в Ирландии Агентство по управлению

6 Здесь напрашивается аналогия между атлантической моделью делегирования функций Министерства образования полуавтономным агентствам-посредникам и недавней реформой управления высшим образованием в России — попыткой передачи некоторых министерских полномочий двум специализированным организациям: Федеральному агентству по образованию и Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки. Однако если в европейских парламентских демократиях полномочия переходят от «политиканов» к «бюрократам», то в российской системе, где исполнительная власть демонстративно аполитична, главный стимул проведения такой стратегии отсутствует — полномочия просто распределяются между «бюрократами». Тем более что обе организации *не выведены из состава исполнительной власти*, а, следовательно, речь идет о реорганизации, но никак не о реформе управления образованием. По сути, Министерство просто обзаводится двумя структурными подразделениями — ни о какой независимой экспертизе, аналитике и контроле речь не идет.

высшим образованием одно. Созданное в 1973 г., оно было призвано курировать только университетский сектор, но с 2004 г. в его ведении оказались все высшие учебные заведения. Агентство, как организация-посредник, осуществляет независимый мониторинг и экспертную оценку деятельности институтов высшего образования, организует исследования, ведет статистику, оценивает качество учебных курсов.

Расширение полномочий агентства-посредника происходит опять же после устранения искусственно созданной ранее бинарной системы: «уравновивания в правах» технологических институтов и университетов (1992 г.). В Ирландии – так же, как и в Соединенном Королевстве – период образовательной экспансии завершается кризисом управления и сменяется периодом «редукции комплексности» системы: упрощением институционального устройства, введением управленческих моделей, основанных на делегировании полномочий.

Впрочем, в Ирландии сегодня повторяется ситуация, сложившаяся в Великобритании пять лет назад: падение качества образования вследствие его омассовления («эхо» образовательной экспансии 60-х) требует новых форм контроля⁷. Контроль поручается опять же организации-посреднику и начинается новый виток «закручивания гаек», урезания университетской автономии, но теперь уже не правительством, обеспокоенным выполнением госзаказа, а специализированными агентствами, организациями профессиональных управленцев, опасаящихся снижения конкурентоспособности высшего образования на международном рынке. На смену политике образовательной экспансии приходит политика унификации – одновременно и как противодействие негативным последствиям экстенсивного развития, и как закономерное его продолжение.

АТЛАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ: АМЕРИКАНСКАЯ АНОМАЛИЯ

Следует сразу же оговориться – распространенное мнение, согласно которому в странах атлантической модели доминирует «частный сектор» высшего образования (негосударственные коммерческие университеты), ошибочно. Такое положение дел характерно лишь для США и не является типичным ни для Великобритании, ни для Ирландии, ни для других атлантических систем (за исключением, может быть, Канады). Тесная связь с бизнес-сообществом проявляется здесь иначе – например, в создании совместных компаний на базе университетов (так называемых «кампус-компаний») в Великобритании или в развитии специализированных программ подготовки кадров для крупных IT-корпораций в Ирландии (в частности, «Intel Ireland»).

В США непосредственное сращивание бизнеса и образования произошло в результате специфической пересадки британской университетской системы на американскую почву.

7 См. отчеты ирландского Агентства: www.heai.ie

Исторический контекст

История становления системы высшего образования США началась в первые десятилетия XVII века и неразрывно связана с традициями английских университетов. Первый американский колледж — позднее названный в честь священнослужителя Джона Гарварда — был учрежден в 1642 г.; большая часть его преподавателей получили образование в Кембридже и намеревались воссоздать традиции английской учености в Новом свете. (Даже городок Нью-стон, где располагался колледж, был переименован в Кембридж). В 1707 г. был принят устав университета, сформирован совет попечителей и система административного управления во главе с президентом. (Данная модель управления, основанная на принципе университетской автономии и выборности руководящих должностей, послужила прообразом для всех американских университетов и просуществовала без значительных изменений до наших дней.) С этого момента начинается размежевание с английской университетской традицией. В Соединенных Штатах кураторство изначально осуществлялось не государственными органами, а советами попечителей (как правило, состоящих из наиболее известных и уважаемых выпускников вуза).

За весь период колониального правления было основано всего восемь колледжей, преобразованных позднее в университеты. Среди них: *Йельский*, *Принстонский*, *Колумбийский* университеты, *университет Пенсильвании*, *университет Брауна*, *Дартмут-колледж*.

Первые полтора столетия своего существования американская система высшего образования развивается как конгломерат частных платных вузов, сообразно законам спроса и предложения, а не требованиям социального заказа. Впервые социальный заказ изменяет облик образовательной системы после получения американскими колониями независимости. В связи с развитием экономики и быстрым ростом населения возникла потребность в новой генерации специалистов, способных организовать производство, сельское хозяйство, обеспечить нужды здравоохранения и образования. К 1800 году число колледжей и университетов утроилось, а к 1820 году их уже было более сорока.

В этот же период возникает повсеместно распространенная сегодня система образовательных кредитов. Кредиты, начисляемые за прослушанные курсы, вводятся как своеобразная единица измерения полноты полученного в вузе образования. (Начало такой практики было положено в университете Виргинии в 1814 г.) Тогда же официально декларируются два основных принципа американской высшей школы: суверенитет учебного заведения и свобода для обучающихся в выборе предметов и курсов.

Система государственного высшего образования складывается существенно позднее и подстраивается под уже установившиеся «правила игры», учрежденные крупными частными вузами. В 1821 г. в Бостоне открылась первая публичная высшая школа. В 1832 г. в штате Массачусетс был образован первый совет штата для управления образованием, а в 1839 г. открыта первая, поддерживаемая штатом, школа для подготовки учителей. Крупнейшим спе-

циализированным государственным колледжем стал *Массачусетский технологический институт* (1861). Ко времени начала Гражданской войны уже двадцать один университет финансировался из бюджетов штатов и относился к системе государственного образования.

Как правило, финансовое состояние частных университетов было значительно лучше, чем состояние государственных вузов, но университеты штатов обеспечивали ряд финансовых льгот жителям штата, что способствовало привлечению обучающихся и открывало перед такими учебными заведениями перспективы развития. Тем не менее, по уровню укомплектованности кадрами, лабораторным оборудованием, по условиям быта в студенческих общежитиях государственные вузы отставали от частных университетов, обучение в которых на тот момент (равно, как и сейчас) определялось соотношением престижа.

Еще один существенный фактор, закрепивший доминирование частного сектора в американском высшем образовании — участие крупных монополий. Примером корпоративного участия в развитии системы высшего образования может служить *Чикагский университет*, которому в 1892 году Рокфеллеры передали 30 миллионов долларов на развитие инфраструктуры научных исследований. Семей миллионеров Стэнфордов в 1882 году было собрано 20 миллионов долларов на формирование *Стэнфордского университета*. На деньги предпринимателя Джона Хопкинса в Балтиморе создается *университет Хопкинса* — долгое время остававшийся крупным научно-исследовательским центром и ставший прототипом современных исследовательских университетов.

Управление высшим образованием

Американская система высшего образования — одна из самых децентрализованных в мире. В отличие, скажем, от старых европейских систем (Германия, Франция), она выстроена на фундаменте свободной и подвижной координации образовательных сообществ, а не на основании директивного и централизованного управления. Так, в соответствии с десятой поправкой к конституции США («... права, не делегированные Конституцией правительству Соединенных Штатов и не запрещенные ею для штатов, сохраняются за самими штатами») федеральное правительство не имеет права устанавливать общенациональную систему образования, определять политику и учебные программы для школ и вузов. Решения по этим вопросам принимаются на уровне властей штата или округа.

Подобная характеристика — своеобразная «конфедеративность» устройства — выделяет американскую систему образования даже на фоне близких ей систем атлантической модели⁸.

Можно выделить несколько типов организации образовательного пространства.

8 MacTaggart T.J. Seeking excellence through independence. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

Унитарный тип («сильный центр — незначительная роль региональных властей») ярко представлен в образовательных системах континентального типа (Голландия, Франция). Унитарный тип нацелен на нивелировку территориальных различий и выравнивание образовательного ландшафта страны, но присущая ему высокая степень централизации препятствует координации ученых заведений.

Федеративный тип («сильный центр — значимая роль регионов») характеризуется достижением своего рода баланса полномочий между центральными и региональными властями в отношении системы образования. Яркий пример такого типа устройства — Австралия. (Любопытно, что в данной модели специализированные агентства малоэффективны, поскольку их традиционные посреднические функции делегированы региональным департаментам образования.)

Американская система образования не вписывается в данное различие, поскольку демонстрирует третий, «конфедеративный» тип отношений управления: «незначительная роль центра — ведущая роль регионов». Последовательная децентрализация — передача функций контроля, управления и финансирования высшего образования на уровень штатов — завершилась в 1972 г., когда федеральное правительство приняло решение о прекращении предоставления целевых средств вузам. С этого момента отдельные попытки централизации (под лозунгом создания единого национального образовательного пространства) периодически предпринимались демократическими администрациями, но наталкивались на противодействие республиканцев в парламенте.

АМЕРИКАНСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕМОНСТРИРУЕТ ТРЕТИЙ, «КОНФЕДЕРАТИВНЫЙ» ТИП ОТНОШЕНИЙ УПРАВЛЕНИЯ: «НЕЗНАЧИТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ЦЕНТРА — ВЕДУЩАЯ РОЛЬ РЕГИОНОВ»

АТЛАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ: СОХРАНИТСЯ ЛИ ВУЗОВСКАЯ АВТОНОМИЯ?

Можно с уверенностью констатировать, что система высшего образования США — единственный пример системы атлантического типа, в которой в XX веке не произошло последовательного огосударствления университетов. Политика образовательной экспансии не приняла здесь столь масштабных форм, как в Великобритании. Тенденции централизации образовательного пространства и универсализации системы управления университетами в Соединенных Штатах наталкиваются на серьезные препятствия политического и административного характера. Поэтому модернизация образования здесь не завершилась «эффектом-1992» (унификацией вузов и универсализацией управления ими), а делегирование министерских пол-

номочий не привело к менеджеральной революции и формированию корпуса посредников. Вопрос сохранения университетской самостоятельности в США стоит довольно остро⁹, но это, скорее, вопрос сохранения финансовой устойчивости, нежели институциональной автономии¹⁰.

Проблема эффективного управления вузами и одновременно сохранения университетской автономии не случайно оказалась в фокусе нашего описания атлантической модели. Именно здесь, в области управления, произошли наиболее существенные изменения¹¹. Не сама по себе экспансия образовательной системы, вызванная демографическими и экономическими причинами, преобразила атлантическую модель высшего образования, а последовавшие за ней изменения схемы управления. Аналогично, не само по себе развитие агентств-посредников, которым государство делегировало свои функции, лишило атлантическую модель наиболее явной ее конститутивной черты — университетской автономии, — а превращение эффективного менеджмента в идеологию, «менеджеральная революция».

Не стоит связывать эти тенденции исключительно с глобализацией, международной интеграцией высшего образования, Болонским процессом или Лиссабонской программой. В противном случае есть опасность за внешними, чисто политическими мотивами и декларациями, не разглядеть более глубоких структурных изменений. Тем более что векторы этих изменений в разных моделях различны. Как мы постараемся показать далее, несмотря на заимствование у стран атлантического региона двухуровневой структуры обучения или единой системы кредитной оценки курсов (ECTS), вектор изменений в странах континентальной модели диаметрально противоположен: от исходно «государствоцентричных» систем с прямым директивным управлением к автономизации вузов.

КОНТИНЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ: СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НИДЕРЛАНДОВ

Так же, как системы атлантической модели выстраивались по образу и подобию британского высшего образования, континентальная модель — это причудливое сочетание немецких и французских исторических образцов, по-разному комбинировавшихся в различных национальных системах. Одна из них — система высшего образования Нидерландов.

Голландское образование сочетает в себе практически все отличительные черты континентальной модели: иерархичность институтов, тесную связь

9 Макгиннес Э. Финансовый менеджмент в сфере высшего образования: сравнительное исследование взаимоотношений вузов и штатов в США / Пер. с англ. ОЭСР-ВШЭ, 2005.

10 National Conference of State Legislatures. State Budget Update: February 2003. Denver, CO: National Conference of State Legislatures, 2003.

11 Felt U. University autonomy in Europe // Managing university autonomy: shifting paradigms in university research. Bologna, 2004.

школ и вузов, традиционно сложившуюся одноуровневую схему вузовского образования, ранний профессиональный выбор. Здесь Болонские реформы оказались гораздо заметнее, чем, в атлантическом регионе, поскольку речь идет не просто о модернизации институтов или эволюции управления (вроде той, которую прошли Великобритания и Ирландия), а о радикальной перестройке образовательной системы.

Институты высшего образования

В Нидерландах четырнадцать университетов, из которых классических, предлагающих образование по всем академическим специальностям — десять, технических — два, один аграрный и один открытый, ведущий программы дистанционного и заочного обучения. Самыми престижными здесь, как и в Великобритании, остаются «старые» университеты, ведущие свою родословную от средневековых схоластических школ и образующие ядро системы: Лейденский университет, университеты Амстердама, Утрехта и Гронингена. Однако сегодня, так же, как и в системах атлантической модели, «старые» университеты испытывают сильную конкуренцию со стороны «новых» вузов, ориентированных скорее на потребности отдельных корпораций и крупного бизнеса в целом, нежели на выполнение государственного заказа.

Спор между «старыми» и «новыми» институтами образования повторяется практически во всех образовательных системах, имеющих давние университетские традиции. (Например, в австралийской системе образования никакой поколенческой конкуренции университетов нет, поскольку нет поколений университетов.) Аргументы также повторяются: с одной стороны отстаивание национальных приоритетов и традиций преподавания, с другой — универсальные стандарты «нового менеджериализма». Тем не менее в странах континентальной модели мы наблюдаем интересную тенденцию, прямо противоположную тенденциям развития атлантических систем.

В Великобритании и Ирландии носителями «свободного университетского духа» являются «старые» университеты, тогда как появление новых специализированных вузов — это интервенция жесткой «логики госзаказа» в исходно либеральную систему высшего образования. Именно с этой интервенции начинается политика образовательной экспансии, усиление государственного присутствия в области высшего образования, а затем и возникновение новых форм специализированного контроля (агентств-посредников). Принципиально иначе развиваются отношения «старых» и «новых» на платформе континентальной модели. В Нидерландах «старые» университеты — это фундамент государственного аппарата, его опора и легитимный способ воспроизводства. Так, например, в Лейденском университете, основанном в 1575 г., традиционно получают образование все члены королевской семьи. На протяжении четырех столетий Лейден удерживал пальму первенства в преподавании гуманитарных дисциплин философского цикла. (Кста-

ти, именно сюда бежал из Сорбонны преследуемый Рене Декарт.) Сегодня диплом Лейденского университета — это условие успешной политической карьеры или работы в международных общественных организациях типа ООН и ЮНЕСКО.

Если в Великобритании появление генерации «новых» оказалось своего рода прививкой государственнической логики исходно либеральной модели (с последующим огосударствлением всей системы), то в Нидерландах возникновение новых вузов — это скорее следствие либерализации высшего образования, прививка «логики рынка» «системе госзаказа».

«Старые» университеты закономерно поддерживают консервативную стратегию, цель которой — вхождение на общеевропейский рынок образовательных услуг с сохранением традиций национальной системы обучения. Университеты, не претендующие на престижное звание «колыбели голландской культуры», избрали иную стратегию, предполагающую налаживание тесных связей с бизнес-структурами. Первым проводником такой политики стал технический *Университет Делфта*. Сегодня в этом вузе, сделавшем ставку на подготовку специалистов в области высоких технологий, ведутся экспериментальные разработки новых автоматизированных систем управления. Для позиционирования университета на рынке исследовательских проектов создан Делфтский проектный центр — один из самых крупных в стране. Подобные проектные центры перекраивают образовательную карту Нидерландов, создавая новые точки сосредоточения ресурсов и открывая перспективы кооперации бизнес-структур и университетов. Практически все они созданы при «новых» университетах.

Второй сегмент голландского высшего образования составляют профессиональные школы (*Hogescholen*). На сегодняшний день в Нидерландах насчитывается 47 таких вузов, в которых обучается 260 тыс. студентов. В отличие от университетов обучение здесь полностью подчинено будущей профессиональной деятельности. В конце первого года в профшколах сдается промежуточный экзамен, в течение второго года студент выбирает специализацию, третий год учебы посвящен практике на предприятии, четвертый — подготовке дипломного проекта. Все студенты по завершении четырехлетнего обучения получают степень бакалавра (технологии, администрирования, здравоохранения, искусства, педагогики, сельского хозяйства или социологии).

Сторонники Болонского процесса в Нидерландах полагают, что в ходе модернизации статус профессиональных школ будет расти, исследовательские университеты станут более практико-ориентированными и дистанция между двумя этими сегментами сократится. Однако сейчас университеты и профессиональные школы существуют параллельно, редко «пересекаясь» при организации совместных программ.

Негосударственные вузы составляют почти треть всех голландских институтов высшего образования. Любопытно, что в Нидерландах их учредителями, как правило, выступают государственные университеты и профессиональные школы. Благодаря динамичному управлению и объединению ресур-

сов нескольких учебных заведений, они часто (хотя и ненадолго) обходят «старые» университеты в национальных рейтингах. Например, стабильно высокое место в пятерке лучших вузов занимает *Девентерская школа бизнеса*, созданная при участии *Университета Айшленда* и нескольких профессиональных школ. Филиалы школы открыты в крупнейших городах Нидерландов — Амстердаме, Роттердаме, Утрехте, Гронингене, Маастрихте. Девентерская школа бизнеса одной из первых ввела двухуровневую модель обучения, став флагманом наметившейся либерализации.

Особое место в голландской системе образования занимают международные программы, ставшие ответом на вызовы интернационализации. Это специализированные англоязычные курсы, занимающие от нескольких месяцев до двух лет, рассчитанные на иностранных студентов. Международные курсы предлагают около двадцати университетов и профессиональных школ. Особой популярностью, помимо стандартных бакалавриата, магистратуры и докторантуры, пользуются программы повышения квалификации и «магистерские программы углубленного обучения» (*Advanced Master Programmes*).

Таким образом, на интернационализацию голландская система высшего образования ответила развитием «международного сектора», существующего параллельно с сегментами национального образования. (В отличие, скажем, от Ирландии и Великобритании, где два этих сегмента существуют нераздельно). Лишь в последние годы интернационализация проникла в само ядро системы — «старые» университеты.

Образовательная экспансия — увеличение количества студентов и числа вузов — в странах континентальной модели не принимает столь заметных масштабов, как в атлантических системах. (В период с 1987 по 2002 г. число студентов высших учебных заведений в Нидерландах выросло всего на четверть, сейчас их в стране 490 тыс. человек). Однако важно отметить источник этой экспансии. В Великобритании и Ирландии расширение системы происходит за счет встраивания в нее неуниверситетского государственного сектора, в Нидерландах же основной вектор развития — интеграция бизнеса и образования: государство «приоткрывает форточку», с одной стороны разрешая корпорациям создавать на базе университетов свои собственные образовательные и научно-исследовательские центры, с другой — поощряя государственные вузы к коммерческой деятельности. Поэтому здесь образовательная экспансия приводит не к усилению контроля над вузами, а, напротив, к либерализации управления ими.

Либерализация управления

Начавшаяся в конце 90-х голландская реформа управления университетами коснулась в первую очередь форм внутреннего и внешнего контроля. На внутреннем уровне были разделены функции надзора и исполнения. Наблюдательным советом университета назначается исполнительный комитет. Пятеро «внешних» членов наблюдательного совета назначаются мини-

стром. В исполнительный комитет входят всего трое «внутренних» представителей, включая ректора¹².

Внешний контроль осуществляется Национальной инспекцией в сфере высшего образования и Аккредитационным комитетом по трем направлениям: качество обучения, эффективность использования ресурсов, равенство доступа к образованию. Потоки государственных денежных поступлений в университеты регулируются Центральным финансовым институтом¹³.

В результате либерализации управления голландским вузам были предоставлены права владения зданиями и оборудованием, получения кредитов, найма и увольнения персонала, установления заработной платы, определения уровня набора студентов. Такая степень университетской автономии в целом не характерна для стран континентальной модели, а в последнее десятилетие и для атлантических систем.

Еще один интересный аспект либерализации — организации-посредники здесь были учреждены не государством (с целью делегирования полномочий), а самими вузами. Организационно такие посредники являются «независимыми трестами».

Так, в 1997 г. высшие профессиональные школы организовали Независимый трест Stichting Vangnet НВО. Его создание было обусловлено резко возросшими рисками в системе профессионального образования — рисками, связанными с автономизацией вузов. Трест подписал соглашение с голландским Министерством образования, культуры и науки, в котором оговаривались его функции в системе высшего образования: прогнозирование и предупреждение кризисных ситуаций, организация антикризисного управления профессиональными школами, оценка и аудит их деятельности, достижение финансовой устойчивости вузов. С одной стороны, трест выполняет функции «внешнего контролера», с другой — все его взаимодействие с обратившимися к нему за помощью вузами остается строго конфиденциальным. Если в Великобритании агентства-посредники, обнаружив, например, «проколы» в политике управления вузом, немедленно сообщают об этом в Департамент, то голландский независимый трест имеет полное право отказать предоставить государственным органам такую информацию¹⁴.

Парадокс состоит в том, что теперь управление системой высшего образования в Нидерландах оказывается гораздо «либеральнее», чем в Великобритании — родине идеи университетской автономии. Автономизация голландских вузов приносит свои плоды: растет поток финансирования, привлекаемого из внешних источников, большая часть бюджета вуза стала расходоваться на научные исследования (около 64 % поступлений). Кажется, голландской системе высшего образования удалось счастливо избежать той ловушки, в которой сегодня оказались страны атлантической модели, выну-

12 Changing patterns of governance in higher education. Education policy analysis. OECD, 2003.

13 Более подробно об управлении финансированием голландского высшего образования: www.cfi.nl

14 On the edge: Securing a sustainable future for higher education. OECD, 2004.

жденные расплачиваться падением качества обучения за образовательную экспансию и университетской автономией — за эффективность управления. Однако уже сейчас в Нидерландах заметны возможные катастрофические последствия предпринятых шагов.

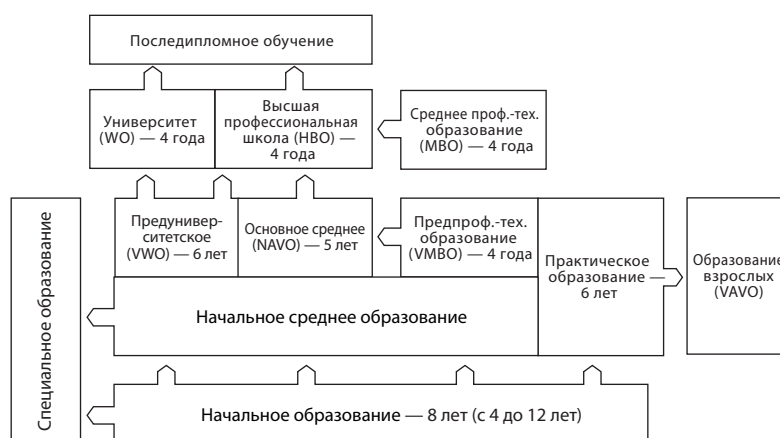
Исторически сформировавшаяся в «логике госзаказа» голландская модель обладала рядом преимуществ. Например, тесной связью школ и университетов, стабильностью, возможностями профилактики социальной напряженности. Теперь же, по мере либерализации управления и автономизации вузов, она утрачивает свои функции инструмента социальной политики, оказывается, например, не в состоянии решать проблемы интеграции в голландское общество детей иммигрантов, обеспечивать равенство доступа к высшему образованию и т. д. Чем эффективнее оказывается экономическая модернизация голландской системы — тем плачевнее ее социальные последствия.

КОНТИНЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ: ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НИДЕРЛАНДЫ)

25 % граждан Голландии в возрасте от 25 до 34 лет получили высшее образование. (В возрастной группе 24–65 лет этот процент несколько ниже — 22,6 %). Из 490 тыс. студентов 300 тысяч обучаются в высших профессиональных школах и частных вузах, 190 тысяч — в университетах. В массе своей студенты — это выходцы из семей, принадлежащих верхней прослойке среднего класса.

Существующее в голландской модели неравенство шансов на получение высшего образования является следствием одновременно традиционной замкнутости университетской системы и модернизации. Основные препятствия — институциональные и экономические.

Институциональные барьеры проявляются, например, в жесткой стратификации различных типов учебных заведений, в необходимости раннего выбора образовательной траектории, в сильной «привязке» различных



типов вузов к типам школ. Модель голландской системы образования схематично можно представить следующим образом:

В 12 лет ребенок определяется (по результатам теста) в учебное заведение, одно из четырех типов. После получения практического образования он сразу выходит на рынок труда и может претендовать только на низкоквалифицированную работу. После четырех лет предпрофессионально-технической подготовки (VMBO) можно получить среднее профессионально-техническое образование (MBO). Основное среднее образование (5 лет) и предуниверситетское образование (6 лет) рассчитаны, соответственно, на поступающих в высшие профессиональные школы и университеты. Выпускник предуниверситетской школы может выбрать высшее профессиональное образование, но человек с основным средним образованием не может поступать в университет.

Многоступенчатая модель голландского образования сложилась, как способ воспроизводства социальной структуры. Общее среднее и профессиональное образование предназначалось главным образом для детей из средних классов, предуниверситетское и университетское образование способствовало развитию будущей социальной элиты. Страты «синих воротничков» воспроизводились посредством предпрофессионального и среднего профессионального образования.

В результате реформы конца 90-х годов последние ступени основного среднего (HAVO) и предуниверситетского (VWO) обучения были унифицированы за счет отмены свободного выбора предметов и сведения его к выбору одной из четырех комбинаций: наука и технология, наука и здравоохранение, экономика и общество, культура и общество. Каждый из наборов предметов состоит из одинакового для всех комбинаций общего компонента, специализированного компонента и необязательного компонента.

Тогда же были унифицированы процедуры приема. Прием во все высшие учебные заведения сегодня осуществляется на основании диплома о среднем образовании. Абитуриенты, у которых нет соответствующего диплома, могут сдать вступительный экзамен *Colloquium Doctum*.

Впрочем, унификация не выровняла шансы. Реформа 1998–1999 гг. была направлена на сохранение непрерывности обучения, преемственности между средним и высшим образованием — проблема барьеров к получению образования решена не была и стала приоритетной в последующие годы в связи с усилением иммиграции и изменением демографической ситуации в стране.

МНОГОСТУПЕНЧАТАЯ МОДЕЛЬ
ГОЛЛАНДСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СЛОЖИЛАСЬ, КАК
СПОСОБ ВОСПРОИЗВОДСТВА
СОЦИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ

Другой источник неравенства шансов на получение высшего образования — экономические барьеры. Университетское образование в Нидерландах считается одним из самых дорогих в Европе. Год обучения в негосударственных вузах стоит от 3500 до 6500 евро. Магистерские программы — от 5000 до 10000 евро в год. Обучение голландских студентов, а также студентов из стран-членов ЕС большей частью субсидируется государством. Сумма обучения для них составляет на данный момент 1304 евро в год. Плата за обучение устанавливается централизованно министерством образования для всех университетов и высших профессиональных школ, независимо от специальности. В последние годы эта сумма ежегодно, хотя и незначительно, повышается (в 1997/98 учебном году она составляла 1089 евро).

С 1993 г. для того, чтобы и впредь получать гранты, студенты должны были продемонстрировать удовлетворительную успеваемость. В начале года студенту выдавалась ссуда и лишь в том случае, если он набирал 50 % кредитов — ссуда становилась невозвращаемой. Для студентов, поступивших в вузы в 1996–1999 гг., период предоставления грантов был ограничен номинальной продолжительностью конкретной программы. В 1996 г. из всего объема финансовой помощи треть приходилась на ссуды, две трети — на займы. В 1997 г. система стипендий была вообще аннулирована и заменена системой займов.

Тем не менее в 2003 году в правительственной «Белой Книге» (аналог российской Программы развития образования) была заявлена необходимость возобновления грантовой помощи студентам высших учебных заведений с целью привлечения студентов из низкодоходных слоев общества.

Юридическим основанием финансовой поддержки студентов остается «Акт о поддержке учащихся» (Studiefinanciering) от 1986 г., устанавливающий следующие нормы:

1. Базовое финансирование. Первоначально — грант, с 1997 г. — ссуда, возвращаемая только в случае низкой успеваемости.
2. Дополнительные социальные выплаты. Предоставляются студентам из низкодоходных семей в качестве помощи.
3. Беспроцентный заем. Предоставляется студентам до 27 лет на время обучения с выплатой на протяжении 10 лет после окончания обучения.
4. Студенческие льготы. На пользование городским и пригородным транспортом, на оплату коммунальных услуг и т. д. (Нидерланды занимают первое место по числу студентов, живущих отдельно от родителей; 90 % всех студентов совмещают обучение с работой).

Замена грантов ссудами вызвала бурные дебаты в академическом сообществе. Было показано, что система дополнительных займов снижает образовательные возможности тех, кто выбирает неутилитарное, неприменное образование (например, «свободные искусства»). Кроме того, студенты из низкодоходных семей и семей иммигрантов практически не обращаются за дополнительными займами, предпочитая устроиться на вторую работу, что резко снижает их успеваемость.

Другой путь повышения доступности образования – развитие дополнительных образовательных программ для взрослых и дистанционного обучения. Введение в университетах и профессиональных школах курсов для образования взрослых было продиктовано необходимостью адаптации и предоставления образовательных возможностей иммигрантам из бывших голландских колоний. Переехавшие в Нидерланды иностранцы по закону обязаны принять участие в социальной интеграционной программе (600 учебных часов) в региональных учебных центрах и университетах.

Тем не менее, успехи всевозможных интеграционных программ на базе университетов крайне низки. Способность вузов выполнять социально-интеграционные функции – ключевая задача университета как института социализации – резко снижается в условиях автономизации учебных заведений. Голландские университеты перестраиваются, приучаются к «логике рынка», начинают функционировать в режиме корпораций, выполнение социальных задач отходит на второй план. Отсюда маргинализация больших групп населения и усиление социального расслоения как следствие неравного доступа к образованию.

Сходные проблемы мы наблюдаем и в другой стране континентальной модели – в Швейцарии.

КОНТИНЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ: «ЭФФЕКТ ЗАМКНУТОГО КРУГА» (ШВЕЙЦАРИЯ)

Так же, как и в Нидерландах, первый этап дифференциации школьники в Швейцарии проходят в возрасте двенадцати лет, когда на основании их отметок и рекомендации учителя, ученики распределяются по пяти программам старшей школы. Эти программы жестко иерархичны: от общеакадемических (дающих возможность выпускникам поступать в университет) до профессионально-прикладных (аналогичных начальному профессиональному образованию в России). Перевод с профессиональной программы на академическую невозможен. Ежегодно около 67% выпускников общеобразовательных швейцарских школ поступают на профессиональные программы разного уровня и около 25% – на академические программы. По окончании старшей школы желающие получить высшее образование уже «сепарированы»: в университет невозможно поступить, имея диплом профессиональной школы, в институт (*university of applied sciences*) можно поступить с дипломом академической программы лишь при условии, что абитуриент не менее года проработал в избранной сфере.

Описанные институциональные барьеры относятся к числу внутрисистемных факторов неравенства. Внесистемных факторов в Швейцарии два – *наплыв иммиграции* и *усиление социального расслоения*. Отсюда эффект «замкнутого круга»: социальное расслоение служит основанием барьеров, препятствующих к получению высшего образования, а барьеры закрепляют и воспроизводят неравенство. Внутри- и внесистемные факторы рассло-

ния поддерживают друг друга. Этот эффект особенно заметен на примере интеграции второго поколения иммигрантов.

Так, дети иммигрантов в Швейцарии с большими трудностями осваивают школьную программу, плохо успевают по базовым предметам, значительно чаще оказываются в профессиональных классах и в четыре раза чаще коренных швейцарцев выходят на рынок труда сразу после завершения старшей школы. Более того, как показали швейцарские исследователи в школах, где обучаются 20 % детей иммигрантов, средняя успеваемость в несколько раз ниже, чем в школах, где их менее 5 %. Сегодня 9 % швейцарского населения страны и 63 % иммигрантов не в состоянии прочитать даже надпись на упаковке лекарств. Ситуация с территориальной концентрацией иммигрантов осложняется еще и тем, что в Швейцарии до сих пор отсутствует право свободного выбора школы — родители обязаны отдавать своих детей в ту школу, к которой они приписаны.

По мнению представителей Швейцарской конференции кантональных министерств образования, институциональные барьеры делают невозможным исправление ситуации, поскольку все необходимые базовые навыки (общения, чтения, письма) дети иммигрантов должны приобрести до двенадцати лет — затем они автоматически отсеиваются на самые низкостатусные профессиональные программы.

Сходным образом обстоят дела и с экономическим неравенством. Среди студентов университетов — подавляющее большинство тех, чьи родители имеют высшее образование и принадлежат верхней прослойке среднего класса. Напротив, среди студентов профессиональных институтов преобладают выходцы из семей мелких служащих и квалифицированных рабочих.

До недавнего времени проблема равенства образовательных возможностей не воспринималась правительством Швейцарской Конфедерации как приоритетная. Однако последние отчеты конференции кантональных министерств образования заставили пересмотреть это отношение — рост социальной напряженности и слабая интегрированность иммигрантов (даже второго и третьего поколения) в швейцарское общество повышают риск социального взрыва.

Первой попыткой устранения внутрисистемных факторов неравенства стала унификация дипломов выпускников школ различных типов — максимальное сближение профессиональных и академических дипломов. Также предполагалось уменьшение числа переводных экзаменов и преподаваемых в старшей школе дисциплин. Несколько лет назад конференция кантональных министерств призвала общеобразовательные школы отказаться от практики «учительских характеристик», определяющих дальнейшую судьбу школьника, и заменить их менее субъективными критериями отбора.

Тем не менее все эти шаги оказались в конечном итоге неэффективными. Программа унификации дипломов так и не была введена в действие, а предложение конференции министерств отказаться от системы учительских характеристик по-прежнему носит рекомендательный характер. Причиной

тому – крайняя децентрализация управления образованием: каждый швейцарский кантон вправе выбирать свою стратегию обеспечения равенства образовательных шансов, тогда как необходимые институциональные изменения предполагают синхронные преобразования по всей стране.

Невозможность устранения институциональных барьеров, в свою очередь, сводит на нет усилия по устранению барьеров экономических. Плата за обучение в вузах сильно варьируется от кантона к кантону, и так же варьируются условия предоставления финансовой помощи, поскольку система грантов и займов находится в ведении кантональных министерств. Всего 13 % студентов университетов (и 12 % студентов институтов) получают ежегодно финансовую поддержку. Притом, что предоставляемая студенту сумма покрывает в среднем 54 % его расходов на обучение и проживание (если студент живет не с родителями).

Автономизация университетов в Швейцарии не достигла таких же внушительных масштабов, как в Нидерландах, однако и здесь можно наблюдать тенденции «разгосударствления» системы высшего образования и либерализации управления им. И точно так же, как в Нидерландах, в Швейцарии обнаруживается «социальная недостаточность» вузов. Из института социализации университет превращается в объект «десоциализации», утрачивая свои социальные функции.

КОНТИНЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ: КАК ИЗБЕЖАТЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗРЫВА?

Выделим основные векторы трансформации систем континентальной модели:

1. Отказ от государственной монополии на высшее образование, появление частных университетов.
2. Либерализация системы управления высшим образованием, предоставление вузам большей автономии.
3. Развитие организаций-посредников, но не в статусе «агентов государства», которым министерство делегирует часть своих полномочий, а в качестве «агентов университетов», в пользу которых вузы отчуждают часть своей автономии.
4. Становление вузов как активных субъектов рынка и связанное с этим освоение новых практик – «фандрайзинг», получение банковских кредитов, заключение договоров с промышленными корпорациями, создание коммерческих программ и дочерних учебных заведений совместно с другими университетами.
5. Дезинтеграция некогда государствоцентричных образовательных систем, снижение их социальной значимости: становясь институтами рынка, университеты перестают быть эффективными инструментами государственной политики интеграции.
6. Ослабление социально-интеграционной функции вузов, нарастание социального напряжения, «десоциализация» университетов.

Проблема обеспечения справедливого доступа к высшему образованию, устранение старых институциональных и новых экономических барьеров — это проблема сохранения «социальности» университетов. Сегодня для систем континентальной модели ее значение столь же высоко, как для систем атлантической модели — значение проблемы управления высшим образованием.

Устранение институциональных барьеров означает слом веками складывавшейся иерархии учебных заведений, одновременное реформирование школьной и вузовской систем, унификацию дипломов (что немедленно приведет к «омассовлению» высшего образования). Устранение экономических барьеров требует существенных финансовых вливаний, инсталляции системы грантов и беспроцентных студенческих займов (что, впрочем, во многих континентальных системах уже сделано), усиления социальной политики. И все это для того чтобы «разблокировать» систему высшего образования как канал вертикальной мобильности, задать новый, «более социальный» вектор ее развития. Пока такой реформистский сценарий, несмотря на высокую цену преобразований, представляется наиболее вероятным.

МАРГИНАЛЬНЫЕ СЛУЧАИ: ЯПОНСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

У рассуждений о тотальной интеграции, конвергенции образовательных моделей и выравнивании современного пространства высшего образования есть два «слепых пятна». За скобками таких рассуждений, как правило, остаются:

1. Явная разнонаправленность векторов трансформации высшего образования в атлантическом и континентальном регионе. (Из того, что континентальные системы становятся более «либеральными», а в атлантических системах становится заметнее присутствие государства, еще не следует их сближение и конвергенция.)
2. Все далекие от атлантического или континентального образца национальные системы — сложные, амбивалентные, гибридные, парадоксальные.

В своей совокупности атлантические и континентальные системы не исчерпывают многообразия форм организации высшего образования. Те проблемы, которые стали для них камнем преткновения, были успешно разрешены в других моделях, далеко отстоящих от Болонского образца. Выйдя за рамки атлантико-континентальных сравнений можно проследить механизмы таких решений. (И наоборот, рассмотреть «тупики» — контексты, в которых решение этих проблем становится невозможным.)

Примером подобной гибридной модели является японская система высшего образования.

Система высшего образования Японии парадоксальна. С одной стороны, несмотря на все преобразования последних десятилетий, она по-прежнему остается одной из самых консервативных и самобытных в мире, всемерно

сопротивляясь модернизации. Вплоть до середины прошлого столетия эта система работала на воспроизведение укорененного в японской культуре противопоставления «*нихондзи/гайдзи*» («японское/чужеродное») и политика «открытых границ» в образовании ей чужда. С другой стороны, именно через реформы образования всегда происходило обновление японского общества: начиная с первой модернизации в конце 19 века, заложившей основы японского высшего образования, и заканчивая последними реформами, направленными против традиционной замкнутости и тотальной зависимости учебных заведений.

Пожалуй, главное отличительное свойство системы высшего образования Японии — его иерархичность. Жесткие иерархии (часто «непересекающиеся», т. е. существующие автономно и независимо друг от друга) пронизывают и университетский, и неуниверситетский ее секторы.

Неуниверситетский сектор включает в себя младшие колледжи, технические колледжи и школы специальной подготовки. По сути, это «вузы второго сорта», выполняющие скорее социальные, чем образовательные функции. Юридически, *младшие колледжи* с двух- или трехлетним курсом обучения считаются полноправными вузами, но фактическая подготовка и престиж их дипломов не соответствуют уровню высшей школы. Хотя их выпускникам теоретически предоставляется возможность поступать на второй или третий курс университета, на практике университеты требуют от них сдавать экзамены для поступления на первый курс. *Технические колледжи* ведут подготовку среднетехнических кадров на базе обязательной девятилетней школы и по многим параметрам соответствуют нашим техникумам. Последняя ступень иерархии неуниверситетского сектора — *школы специальной подготовки*. Большинство таких школ принадлежит частным фирмам, что определяет их хорошее материальное положение и техническое обеспечение. Однако выпускники этих школ не могут быть зачислены без экзаменов даже на второй курс младших и технических колледжей.

В сущности, единственными полноценными вузами, чьи выпускники не испытывают дискриминации и котируются на рынке труда, являются «университеты полного цикла». К началу последней реформы образования (2002 г.) в Японии насчитывалось 687 таких университетов с общей численностью студентов — около 2,78 млн человек. Иерархия этих вузов включает в себя следующие ступени:

1. Несколько самых престижных частных университетов, таких как Нихон, Васэда, Кейо или Университет Токай. Их выпускники составляют высший класс японского менеджмента и политики. Попасты в подобный университет без соответствующей подготовки и рекомендаций практически невозможно, но их диплом дает стопроцентную гарантию успешного трудоустройства вне зависимости от оценок, а зачастую и специальности.
2. Государственные университеты, занимающие первые места в рейтингах (Токийский технологический институт или Государственный университет Иокогамы). Плата за обучение здесь значительно ниже, но конкурс исключительно высок.

3. Прочие государственные университеты, чаще всего — учрежденные префектурами и органами местного самоуправления. Низкая плата за обучение и умеренный конкурс.
4. Небольшие частные университеты. При высокой плате за обучение — невысокий конкурс, непрестижный диплом и негарантированное трудоустройство.

На протяжении всего послевоенного периода японское правительство не только не проявляло активности при расширении системы государственных университетов, но и не ставило своей специальной задачей обеспечение стандартов качества обучения в частных вузах. Созданный при Министерстве образования «Комитет стандартов обучения в частных университетах» не проводил серьезных проверок частных вузов при выдаче лицензий, поскольку, согласно закону, членами этого комитета могли

быть только сами президенты частных университетов, имевшие право избирать своих преемников. Министерство образования вообще не было представлено в комитете, а без финансовой поддержки оно не располагало и неформальным влиянием. В результате по сравнению с другими звеньями системы образования, а также по сравнению с другими странами доля частных учебных заведений среди вузов Японии оказалась исключительно высокой. Отсюда двойственность понятия «негосударственный японский университет», которое одновременно включает самые престижные университеты и самые слабые учебные заведения.

ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕСУРСЫ
В ЯПОНИИ БЫЛИ ЗАДЕЙСТВОВАНЫ
ИМЕННО ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ
В ГОСУДАРСТВЕННЫХ МАГИСТРАТУРАХ,
ТОГДА КАК УРОВЕНЬ ПРЕПОДАВАНИЯ
В БАКАЛАВРИАТЕ ОСТАВАЛСЯ
СРАВНИТЕЛЬНО НИЗКИМ

тут», которое одновременно включает самые престижные университеты и самые слабые учебные заведения.

Магистратуры и аспирантуры в Японии объединены в Школы последипломного обучения, находящиеся *при* университетах и обладающих относительной институциональной автономией. В конце 90-х годов насчитывалось 335 таких школ, в которых обучалось всего около 100 тыс. магистров и аспирантов. 97 школ последипломного обучения принадлежат государственным университетам (70 тыс. магистрантов и аспирантов), 23 — муниципальным (4,5 тыс. магистрантов и аспирантов) и 215 — частным университетам (примерно 30 тыс. магистрантов и аспирантов).

Любопытно, что основные научные ресурсы в Японии были задействованы именно для преподавания в государственных магистратурах, тогда как уровень преподавания в бакалавриате оставался сравнительно низким.

Японский бакалавриат ориентирован в основном на «поточный» выпуск квалифицированных представителей рабочего класса. Это связано с небывалыми масштабами «пролетаризации умственного труда» в Японии, где

для работы на заводе (из-за усиления автоматизации производства) стал требоваться высокий уровень образования, а работа «белых воротничков» перестала быть прерогативой класса интеллектуальной элиты. Японский менеджер, обладатель диплома бакалавра, не нуждается в узкоспециальных знаниях, его подготовка «стандартизована», он не представляет собой «уникального продукта» японской высшей школы. Поэтому разрыв в требуемом уровне образования между менеджером и рабочим стал стремительно сокращаться. И чем меньше был разрыв в образовании между «белыми» и «синими воротничками», тем больше дистанция между бакалавриатом и магистратурой.

Задача бакалавриата — выпуск специалистов, необходимых для поддержания системы, задача магистратуры — выпуск инициативных аналитиков, способных к проектированию ее развития. Технологический скачок в Японии стал возможен во многом за счет такого разделения задач и успешного развития школ последипломного образования. Однако подобное положение оставалось эффективным лишь до тех пор, пока в японских корпорациях существовали система пожизненной занятости, патернализм по отношению к работникам и «продвижение по старшинству». Бизнес действительно не был заинтересован в повышении уровня преподавания в бакалавриате, поскольку при каждой корпорации существовали свои учебные центры, где выпускники вузов доучивались и приобщались к корпоративной культуре. (Такое вложение средств в работников оправдано, если они остаются связанными с корпорацией всю свою жизнь). Но сейчас эта система пошатнулась, корпорации недовольны низким уровнем обучения в бакалавриате, поскольку «дообучение» выпускников «на месте» требует слишком много средств и времени. В смене приоритетов кроется одна из причин упразднения старых и возникновения новых иерархий, которое принесла реформа образования (например, резкое падение престижа большинства частных вузов и рост престижа вузов, имеющих развитые школы последипломного обучения).

Этатизм японского высшего образования заметно превосходит все континентальные формы. До XIX века в Японии, существовавшей изолированно от остального мира, не было потребности в высшем образовании. В основе создания японских вузов лежали политические мотивы. Открывшаяся в 50-х годах 19 столетия, первая высшая школа была призвана обеспечить правящую администрацию (Сегунат) необходимым знанием конфуцианских текстов. Первый японский министр образования Аринори Мори отмечал, например, что образовательная структура, начиная с ее нижних сегментов и включая педагогические колледжи, должна «помочь людям быть лояльными по отношению к государству», преподаватель при этом является «скорее транслятором знаний, чем искателем истины».

Японская система университетского обучения не просто была призвана удовлетворять возникающие правительственные потребности, но и сама являлась частью этого правительственного механизма. Отсюда специфика системы управления высшим образованием. До конца 90-х годов эта система

оставалась одной из самых централизованных и тотально контролируемых. Так, государственные университеты не имели права владеть землей и помещениями, брать кредиты, использовать бюджет для достижения собственных целей, устанавливать заработную плату преподавателям и сотрудникам, а также размеры платы за обучение. Государственным вузам разрешалось самостоятельно ставить академические задачи и комплектовать штат сотрудников. Однако из-за их полной подотчетности, процедуры валидации курсов и найма персонала нередко затягивались, поскольку в ряде случаев на эти шаги требовалось одобрение японского министерства образования, культуры, науки и технологий. Кроме того, статус преподавателей, назначаемых на академические позиции, должен был подтверждаться правительством каждые четыре года.

Самые же серьезные ограничения были связаны с «Законом о госслужащих», которыми считались все сотрудники университетов. Им запрещалось без соответствующего разрешения Министерства образования работать в частной фирме, консультировать ее и т. п. Университеты, пытавшиеся напрямую сотрудничать с частными фирмами, делали это в нарушение закона.

Такое положение дел пагубно сказывалось в первую очередь на вузовской науке. Сравнительный анализ состояния науки и уровня развития технологии, проведенный в 2000 г. Научно-техническим управлением Японии, показал, что в этой сфере Япония все еще значительно отстает от Соединенных Штатов и стран Западной Европы. Так, в 1980–1990-е гг. по официальным оценкам Министерства промышленности и внешней торговли японские фирмы потратили в два раза больше финансовых средств на научные исследования в зарубежных университетах, чем внутри страны¹⁵. Три четверти японских ученых и инженеров едут учиться в США или страны Западной Европы. При этом почти 80 % иностранных научных сотрудников, обучающихся в Японии, приехали сюда из развивающихся стран Азиатского региона.

Во многом поэтому, технологический скачок в японской промышленности, обеспечивший Японии устойчивые позиции на IT-рынке, совершился без участия университетов, а большая часть внедряемых в производство разработок возникает не в университетских лабораториях, а в частных и государственных НИИ¹⁶.

В начале 90-х годов стало очевидным то, что модель управления высшим образованием в Японии нуждается в модернизации. Формальным поводом к преобразованиям послужил широко обсуждавшийся «прецедент Ковано».

15 Japan national study. Higher Education Financial Management Project. OECD-IMHE, 2003.

16 В своем недавнем интервью вице-президент японской корпорации «Мицубиси» Х. Ока отметил, что университеты не в состоянии удовлетворить потребности промышленного сектора. Во-первых, потому, что финансирование Министерства образования на эти цели недостаточно и университеты оснащены допотопным оборудованием; во-вторых, система управления со стороны Министерства образования является исключительно жесткой.

В 1991 г. исследователь из государственной научной лаборатории К. Ковано получил грант по одной из правительственных программ. Министерство промышленности и внешней торговли перевело деньги на его личный счет в банке, купило оборудование, добилося снятия ограничений по принятию на работу технического персонала, а министерство финансов согласилось не брать с этой суммы налоги. Все делалось с единственной целью — обойти бюрократические запреты министерства образования, которое не позволяло получать деньги непосредственно конкретным лицам, а требовало переводить их на счет лаборатории. В этом случае средства облагались бы налогом в размере 50 %. Сначала министерство промышленности и внешней торговли пыталось заставить министерство образования изменить позицию, но последнее отвергало нажим. Только совместными усилиями с министерством финансов удалось повлиять на политику министерства образования.

«Корпоративная либерализация»

В 1991 г. Министерство образования в соответствии с новой политикой полностью пересмотрело стандарт и предоставило администрации университетов и факультетам возможность разрабатывать и осуществлять собственные программы. Дальнейшие реформы коснулись в основном государственных университетов (хотя частные вузы также побуждались к модернизации — в первую очередь в связи с начавшимся демографическим кризисом).

В 2001 г. кабинет министров утвердил в качестве национальных приоритетов в области высшего образования следующие задачи:

- реорганизация системы управления университетов;
- преобразование университетов в национальные университетские корпорации, в том числе посредством слияния;
- внедрение принципов конкуренции.

В июле 2003 г. был введен в действие закон о «Национальных университетских корпорациях», стимулирующий переход национальных университетов к более независимым формам организации. 1 апреля 2004 г. каждый из национальных университетов, чтобы превратиться в «Национальную университетскую корпорацию», получил статус юридического лица. Корпорации имеют в собственности земли и строения университетов. Штатные сотрудники уже не являются гражданскими служащими.

Реформа действительно содействовала развитию автономии и облегчила решение вопросов бюджета, организационной структуры и кадров национальных университетов. Тем не менее новые корпорации остаются «национальными» в том смысле, что государство продолжает нести полную ответственность за их функционирование, предоставляя университетам основную часть фондов, в которых они нуждаются, в виде блок-грантов (а не сметного финансирования, как прежде), которые каждый университет использует по своему усмотрению.

Японская реформа — это попытка провести либерализацию управления университетами и избежать ее негативных последствий. Модель последова-

тельного разгосударствления высшего образования, которая была реализована в некоторых странах континентальной модели, в Японии блокировалась институциональными и культурными ограничениями. Поэтому здесь был найден иной способ прививки «логики рынка» государствоцентричной образовательной системе.

Симптоматично, что прототипом нового государственного университета послужила модель экономической корпорации. Такая корпоративная либерализация, по мысли авторов реформы, должна привести к ослаблению государственного контроля без риска внутрисистемной дезинтеграции и роста социальной напряженности.

МИФ КОНВЕРГЕНЦИИ

Почему, несмотря на всю сложность и разнонаправленность изменений, альтернативность образовательных моделей и множественность их гибридных форм, анализ актуальных тенденций в высшем образовании чаще всего живет идеей всеобщей унификации, универсализации и интеграции? Почему конечная точка этих преобразований определяется как полная и окончательная неразличимость, поглощающая уникальные национальные системы? Если исходно либеральная атлантическая модель становится более государствоцентричной, а исходно государственническая континентальная модель — более либеральной, это отнюдь не означает, что теперь они «ближе друг другу». (Логичнее было бы предположить: теперь эти модели усложнились настолько, что их унификация становится делом весьма отдаленного будущего). Парадокс же состоит в том, что как только некая модернизирувавшаяся континентальная система, по мнению аналитиков, приближается к либеральному «атлантическому образцу», сам образец успевает модернизироваться в совершенно ином направлении, весьма далеком от своего изначального либерализма.

Вера в окончательную конвергенцию систем высшего образования ничем не подкреплена, кроме аксиомы «линейной модернизации». Данная аксиома стоит и за распространенным восприятием Болонского процесса, как тотальной унификации, так и за интерпретацией российских реформ. Впрочем, это уже предмет отдельного исследования.