



МАССОВОЕ ВЫСШЕЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
Триумф БРИК?

БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА «ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ»



Кэтрин Кунс
Прашант Лоялка
Джандхайла Б. Г. Тилак
Ронг Ванг
Мартин Карной
Исак Фруммин
Рафик Доссани
Массовое высшее
образование. Триумф БРИК?

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=9371727

*Массовое высшее образование. Триумф БРИК? М32 [Текст] / пер.
с англ. М. С. Добряковой, Л. Ф. Пирожковой; под науч. ред. М. С.
Добряковой;: Высшая школа экономики; Москва; 2014
ISBN 978-5-7598-1147-3*

Аннотация

В книге рассматриваются системы высшего образования четырех самых крупных стран с развивающейся экономикой – Бразилии, России, Индии и Китая. Станут ли эти государства центрами влияния, в большой степени зависит от того, насколько успешно они сформируют качественную систему высшего

образования. Только она позволит привести уровень подготовки трудоспособного населения в соответствие с требованиями современного информационного общества. Авторы предлагают свое видение того, как те или иные изменения социально-экономических условий, а также политическая ситуация влияют на развитие высшего образования. Книга адресована исследователям, администраторам, аспирантам, студентам и всем интересующимся проблемами высшего образования.

Содержание

Предисловие и выражение благодарностей	6
1. Государство и изменения в высшем образовании	13
Как появился этот проект	22
Новая роль прямого государственного финансирования	33
Национальная сущность систем высшего образования в эпоху глобализации	41
Центральная роль государства	50
Глобализация и изменение экономической отдачи от высшего образования	54
Спрос со стороны населения на распространение высшего образования	60
Идеология глобализации и подталкивание к университетам «мирового класса»	62
Давление на государство со стороны высших учебных заведений	69
Теории о странах БРИК и о высшем образовании	72
Несколько пояснений о системах высшего образования в странах БРИК	83
Конец ознакомительного фрагмента.	85

Массовое высшее образование. Триумф БРИК?

Авторский коллектив

Мартин Карной,
Прашант Лоялка,
Мария Добрякова,
Рафик Доссани,
Исак Фрумин,
Кэтрин Кунс,
Джандхайла Б. Г. Тилак,
Ронг Ванг

© M. Carnoy, P. Loyalka, R. Dossani, K. Kuhns, J. B. G. Tilak, R. Wang, 2014

© М. Добрякова, И. Фрумин, 2014

© Перевод на русский язык, Издательский дом Высшей школы экономики, 2014

Предисловие и выражение благодарностей

Это исследование началось с небольшого проекта, принятого в Стенфорде в 2007 г. и посвященного сопоставлению реформ в сфере высшего образования в Индии и США, с акцентом на инженерном образовании. Проект выполнялся в рамках «Международной инициативы» Стенфордского университета – масштабной программы, направленной на поддержку междисциплинарных международных исследований и стимулирование взаимодействия межфакультетского взаимодействия, благодаря которому удалось поднять важные исследовательские проблемы. Учитывая сильную заинтересованность Стенфорда в инженерном и IT-образовании, а также бурный рост такого образования в Индии и Китае, мы сочли эту тему идеальным предметом для междисциплинарного исследования. «Инициативой» управляли несколько комиссий во главе с Койтом Блэкером, директором Института международных исследований Фримена Сполыи. Одна из комиссий занималась тем, что ежегодно проводила конкурс исследовательских грантов и отбирала несколько проектов из множества заявок; среди них получила поддержку и наша.

При помощи Мин Вейфана, выпускника Стенфорда и ви-

це-президента Пекинского университета, мы незамедлительно установили партнерские отношения с относительно молодым Китайским институтом исследований финансирования в сфере образования (China Institute for Educational Finance Research – CIEFR) Пекинского университета, возглавляемым Ронг Ванг. В Индии нашим партнером стал Джандхайла Б. Г. Тилак из Национального университета планирования и управления в образовании в Нью-Дели (National University of Educational Planning and Administration – NUEPA). Будучи заинтересованным в изучении перемен в системе высшего образования, CIEFR вложил значительные средства в этот проект. NUEPA также оплатил часть расходов, связанных с реализацией проекта. Важнейшим вкладом со стороны CIEFR стало привлечение Прашанта Лоялки, обучавшегося в то время в Стенфорде, на полную занятость по этому проекту, – далее он занимался реализацией проекта в Китае. Лоялка также принимал участие в опросах студентов и интервью с руководством вузов в Индии (организованных при содействии NUEPA), его вклад в написание данной книги – ключевой.

На следующий год, при поддержке Фонда совершенствования высшего образования (Fund for the Improvement of Post-Secondary Education – FIPSE) (международными программами FIPSE сейчас управляет Международная служба иностранных языков и образования Департамента образования) и Министерства образования России, стенфорд-

ская Высшая школа образования и Департамент экономики инициировали образовательное партнерство с Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в Москве с целью совершенствования преподавания экономики в России и исследований по российской проблематике в Стенфорде. Сейчас, в 2012 г., это партнерство продолжается. Среди множества прочих достижений – возможность сотрудничества с российскими исследователями – Исаком Фруминым, научным руководителем Института образования НИУ ВШЭ, и Марией Добряковой, социологом в НИУ ВШЭ: коллеги присоединились к нашему сравнительному проекту по анализу распространения и изменения высшего образования, что позволило нам включить в анализ и российскую систему высшего образования. Со стороны ВШЭ участвовали и другие эксперты – например, Григорий Андрущак. Кэтрин Куне, аспирантка Стенфордского университета, имеющая большой опыт проведения исследований в России, помогала организовывать совместный проект с ВШЭ, а также посвятила свою диссертацию политике изменений высшего образования в Российской Федерации и внесла важный вклад в подготовку разделов о России в этой книге.

Бразилия попала в проект менее прямым путем. В этой стране сильная традиция исследований в сфере высшего образования, есть несколько массовых опросов студентов, анкеты вузов. При интеллектуальной поддержке Жака и Сай-

мона Шварцманов, при финансовой поддержке Центра исследований публичной политики и высшего образования в Федеральном университете штата Минас-Жерайс (UFMG), а также стенфордского Центра латиноамериканских исследований, в начале августа 2009 г. нам удалось организовать в UFMG в Белу-Оризонти двухдневный семинар по вопросам исследований высшего образования, который собрал множество экспертов и охватил широкий спектр тем: от финансирования до адресных программ в поддержку инженерного образования. Далее было сотрудничество с Саймоном Шварцманом, работавшим на тот момент в Институте трудовых и социальных исследований в Рио-де-Жанейро. Однако почти вся работа по бразильским данным была выполнена в Стенфорде на основе имеющихся результатов исследований, крупных массивов данных Национального института образовательных исследований (INEP); по отдельным вопросам мы обращались к экспертам, участвовавшим в семинаре в Белу-Оризонти. Так что все недочеты по бразильской части исследования – на стенфордской команде.

В отличие от многих международных исследовательских проектов, которые представляют собой совокупность публикаций авторов из разных стран на одну и ту же тему, наш проект в самом деле оказался партнерским. Все авторы участвовали в полевых исследованиях в своих государствах, все анализировали результаты по всем четырем странам, активно обсуждали итоговый текст. На протяжении ис-

следования мы трижды встречались, чтобы обсудить промежуточные результаты. Первая встреча состоялась в 2008 г. в NUEPA в Нью-Дели; вторая – в 2009 г. в Высшей школе экономики в Москве; третья, организованная китайским CIEFR, – в 2010 г. в Пекине. Как уже упоминалось, отдельная встреча была проведена в Бразилии в 2009 г. Некоторые из нас также регулярно встречались на международных профессиональных мероприятиях и представляли промежуточные результаты проекта. Например, это было сделано на Всемирном конгрессе сравнительных образовательных исследований в Стамбуле в 2010 г., на 55-й Ежегодной конференции сравнительных и международных исследований в области образования в Монреале в 2011 г., на конференции Американского общества исследователей высшего образования в Шарлотте в 2011 г. В апреле 2012 г. мы также собирались на однодневный семинар/вебинар в Стенфорде, чтобы представить черновик этой книги.

Мы поняли, что международное междисциплинарное сотрудничество такого масштаба – это долгий процесс. Этап полевых исследований в Индии, Китае и России занял более двух лет, и только на то, чтобы обобщить собранные данные и подготовить книгу, ушло почти два года. Помимо книги, проект вылился в три диссертации (Лоялки и Куне – в Стенфорде, Прадипа Чоудхери – в NUEPA в Индии) и ряд журнальных статей (и еще несколько готовятся). В Стенфорде проект решил первоначальную задачу – собрать вместе спе-

циалистов из разных подразделений университета, объединенных общей исследовательской задачей: в проекте участвовали экономисты, политологи и инженеры. Пожалуй, самым важным результатом является то, что множество людей из нескольких стран, представляющие разные научные дисциплины, более четырех лет работали вместе как одна команда, многому научились друг друга и гораздо лучше стали понимать исследуемые общества.

* * *

Авторы хотели бы выразить благодарность «Международной инициативе» Института международных исследований Фримена Сполди Стенфордского университета, стенфордскому Центру латиноамериканских исследований, программе FIPSE Департамента образования США, Китайскому институту исследований финансирования в сфере образования Пекинского университета, Национальному исследовательскому университету «Высшая школа экономики» (Россия), Национальному университету планирования и управления в образовании (Индия), а также Федеральному университету в штате Минас-Жерайс (Бразилия) за их вклад в финансирование этого проекта. Мы благодарим также профессоров Стенфордского университета Энтони Антонио, Кришну Сарасвата и Филипа Вонга за их советы на разных этапах проекта, а также участников семинара по высшему обра-

зованию в стенфордской Высшей школе образования и Филипа Альтбаха, Эрика Беттингера, Густаво Фишмана, Ника Хоупа, Франсиско Рамиреса, Саймона Шварцмана, Шери Шеппард и Роберта Верайна, которые участвовали в семинаре/вебинаре по проекту книги в апреле 2012 г. и которые так добросовестно читали и критиковали главы рукописи. Вебинар был проведен при финансовой поддержке стенфордского Центра латиноамериканских исследований и Фонда Леманна, и мы очень благодарны им за это.

1. Государство и изменения в высшем образовании

Мы будем говорить здесь о распространении высшего образования и его качестве в так называемых *странах БРИК* – четырех крупнейших развивающихся странах мира: Бразилии, России, Индии и Китае. Эти страны – и теперь уже важные игроки на мировой арене, но к середине XXI в. могут стать экономическими супердержавами [O'Neill 2001]. Удастся ли им достичь такого уровня развития, зависит отчасти от того, насколько качественными окажутся их системы высшего образования – позволят ли они рабочей силе этих стран выйти на передовые рубежи в современном информационном обществе. Ведь в XXI в. трудно вообразить себе развитую экономику, не опирающуюся на хорошо подготовленных специалистов, способных к инновационным решениям и учитывающих социальные последствия своих действий.

Действия стран БРИК по совершенствованию своего высшего образования, возвращению университетов сказываются и на положении дел в развитых странах. Особенно это касается таких направлений подготовки, как электроника, электронные коммуникации и связь, компьютерные науки. Высокотехнологичным отраслям необходимы квалифици-

рованные инженеры и ученые – а эти отрасли критически важны для развития экономики в информационную эру. Если страны БРИК смогут подготовить достаточное число высококвалифицированных инженеров и ученых, полюса технологических инноваций могут переместиться сюда из США, Европы и Японии, или, по крайней мере, все больше будут тяготеть к новым точкам роста наряду со старыми [Freeman 2010].

Поэтому особое внимание мы уделим расширению приема на инженерные и компьютерные специальности. Кроме того, как минимум в трех странах БРИК заметно возросшая потребность в молодых «технарях» определила и то, в какие именно сферы распространяется высшее образование; а в некоторых из этих стран одной из главенствующих задач последнего десятилетия стало развитие исследований в университетах, особенно в области технических наук.

Однако мы изучаем системы высшего образования стран БРИК не только, чтобы оценить вероятность их успеха в подготовке высококвалифицированных технических специалистов. Мы хотим также узнать, как правительства этих стран реформируют высшее образование, ибо это многое скажет нам о подразумеваемых ими экономических, социальных и политических целях, равно как и о возможности их достижения. Хотя страны БРИК прекрасно сознают свою новую роль в мировой экономике, их правительствам приходится решать сложные политические задачи и внутри страны: они

должны обеспечивать национальный экономический рост, социальную мобильность и участие граждан в политической жизни. Поскольку более качественное высшее образование и более широкий охват им населения воспринимаются последним как важный компонент всех названных атрибутов развитого общества, правительства стран БРИК стараются построить университеты в свою экономическую и социальную политику, сделать их ее важной частью.

Таким образом, отправной точкой для понимания сути нашего подхода к анализу развития высшего образования в странах БРИК является *государство* – политическая система и то, как она отражает себя в организации управления и проводимой политике. Одни авторы, и таких довольно много, рассуждая о высшем образовании, описывают отдельные институты или в чем-то особые их группы (см., например: [Clark 1983; Altbach 1998; Kirp 2004]). Другие подчеркивают важную роль рыночных экономических сил для распространения высшего образования (см., например: [World Bank 2000]). Третьи полагают, что главным фактором, объясняющим все происходящее в высшем образовании на местном и национальном уровнях, является глобальная институциональная среда [Meyer et al. 2005]. Сказать о каждом из этих подходов к анализу изменений можно многое. Однако, хотя все они признают государство в качестве одного из игроков, влияющих на процесс изменений, все они недооценивают то мощнейшее влияние, какое оно оказывает на форми-

рование национальной системы высшего образования в ответ на институциональную инерцию, международную институциональную среду, мировой и национальный экономический контекст.

Мы придерживаемся иного подхода и ставим вопрос так: каким образом каждое национальное государство активно развивает свою систему высшего образования, в том числе достигает массового охвата и стремится к лучшему его «качеству», будучи при этом встроенным в контекст, где действует множество сил – глобальных и локальных, каждая из которых влияет на общество этой страны, включая и ее институты высшего образования. А еще мы спрашиваем, почему каждое национальное государство избрало для себя именно этот подход.

Выбор национального государства как ключевого фактора в развитии высшего образования означает, что волей-неволей мы помещаем наши рассуждения о распространении университетов и их качестве в русло государственной образовательной политики. Последняя, в свою очередь, отражает более общую борьбу по поводу социальных целей и распределения национальных ресурсов. Практически все согласны, что для экономического развития необходимо эффективное государство (см., например: [World Bank 2004]), однако крайне мало исследований, которые показывали бы, *как именно* государство в развивающихся странах пытается изменить условия доступа к высшему образованию – так, что-

бы обучение в университете позволяло выпускникам создавать новое знание. Немного мы знаем и о том, сколь успешно у этих стран получается совершенствовать научные и управленческие кадры, чтобы они смогли вести экономику к развитию на основе научных исследований. Наконец, многое из того, что происходит в высшем образовании сегодня, в значительной степени предопределено происходившим в нем ранее. В случае рассматриваемых стран политическая система (государство) прежнего времени ставила перед собой существенно иные политические и социальные цели, нежели нынешнее государство. Однако то, каким образом в прошлом функционировало государство и развивалось высшее образование, оказывает влияние и на настоящее, а также во многом задает формат и возможности изменений [Meyer et al. 2005; Altbach 1998].

С учетом ограничений, навязанных историческими условиями, неудивительно, что в странах БРИК государственные стратегии в области высшего образования существенно различаются как в части расширения охвата населения образованием, так и в части повышения качества образования. Более того, огромные различия между этими странами, какие мы наблюдаем в механизмах, используемых государством для формирования высшего образования, говорят как раз в поддержку подхода, отводящего центральную роль государству. Если бы на формирование высшего образования влияли в первую очередь рыночные силы, то сходства между

странами было бы больше. Намного больше сходства было бы и в том случае, если бы главным фактором, влияющим на развитие высшего образования, была бы глобальная институциональная среда.

Наблюдаемое разнообразие подходов заставляет предположить, что национальный политический контекст – в том числе сложившийся в каждом обществе набор более ранних политико-финансовых стратегий, которые и сформировали нынешнюю систему, – оказывает сильнейшее воздействие на сегодняшние подходы к финансированию высшего образования.

Важную роль в политике расширения и финансирования высшего образования играют также несколько уровней бюрократической экспертизы (или ее недостаток), а также инерция государственных институтов (в разных странах она принимает разные формы).

Тем не менее – в сегодняшних условиях глобализации – неудивительно, что в стратегиях БРИК есть общие элементы, к которым обращаются эти государства в попытках ответить на требования меняющейся экономики и расширения приема в вузы, наблюдаемые в последние два десятилетия. Так, все четыре страны в той или иной степени, во благо себе или во вред заставили студентов и их семьи хотя бы частично брать на себя расходы по обучению – либо путем введения платы за обучение в государственных вузах, либо поддерживая распространение полностью платных частных универси-

тетов и колледжей. Некоторые страны БРИК при этом передают все больше ресурсов немногим выделенным элитным университетам, в то время как университеты «для масс» при приеме большинства обучающихся почти ничего не тратят на них из своего бюджета, но берут со студентов довольно высокую плату.

Мы покажем, что строить прогнозы, превратятся ли страны БРИК к середине XXI в. в экономические супердержавы, можно на основе оценки эффективности этих и иных подобных стратегий, цель которых – помочь университетам преодолеть унаследованные обстоятельства и «возродить» высшее образование в новых условиях.

Помимо уже названного акцента на роли государства, наше исследование необычно еще по двум причинам. Во-первых, оно эмпирическое. Анализ систем высшего образования чаще всего описателен, а если и использует эмпирические данные, то они касаются отдельных аспектов системы – скажем, таких как финансовая поддержка, равенство возможностей, соотношение «выпуска» (доля тех, кто доучился до выпускного курса, экономическое благополучие выпускников) и «вклада» (персональные особенности студента и его семьи, институциональные особенности университета). Мы хотим взглянуть на систему шире и потому собрали данные (или воспользовались уже имеющимися) о студентах, университетах и социо-экономико-политическом контексте (включая финансирование высшего образования и матери-

альную отдачу от образованной рабочей силы). В результате мы выстроили общую картину системы высшего образования в каждой рассматриваемой стране на данный текущий момент времени, а также обозначаем относительную историческую рамку изменений.

Во-вторых, наше исследование – сравнительное. Мы измеряем соотносимые переменные в каждой стране и оцениваем с их помощью, как разные социоэкономические, исторические модели изменения и – особенно – политический контекст связаны с *национальными* и *наднациональными* различиями в путях развития высшего образования. Сравнительный подход позволяет нам проводить обобщения: есть ли в этих больших странах схожие модели изменений, и если да, почему они появились.

Мы обнаружили, что во всех странах БРИК доля выпускников вузов в составе рабочей силы значительно возросла, равно как в том числе и доля выпускников технических специальностей, причем *хорошо подготовленных* выпускников. Но не все эти страны используют одинаково эффективные стратегии для улучшения качества своего высшего образования в целом. Не одинаково им удастся и обеспечить доступ к высшему образованию для уязвимых категорий населения или справедливо распределить государственные средства по разным социальным группам. Несмотря на это, мы выявили, что студенты выпускного курса, обучающиеся техническим и компьютерным наукам, в целом удовлетворены каче-

ством полученного образования, даже если они обучались в вузах второго «эшелона», т. е. не самых лучших. Их мнение разделяют и студенты, платившие за обучение, а таких в нашей выборке было немало. Хотя мы опрашивали только студентов инженерных специальностей, мы предполагаем, что их удовлетворенность можно распространить и на студентов, обучающихся по многим другим специальностям. Так что, независимо от того, получается ли у стран БРИК построить качественные системы высшего образования, доступные широким слоям населения и справедливо финансируемые для разных социальных групп, всем им, вероятно, удастся в краткосрочной перспективе обосновать свою политическую благонадежность благодаря удовлетворенности тех, кто получает доступ к этому образованию. Достаточно ли этого, чтобы, как надеются Бразилия, Россия, Индия и Китай, стать инновационными супердержавами, и есть один из вопросов, на который мы постараемся ответить.

Как появился этот проект

Происходит ли «революция» в высшем образовании в странах БРИК?

Можно сказать, прокатилась целая волна новых работ, где говорится о «революции» в высшем образовании по всему миру (особенно выделим: [Altbach et al. 2008; World Bank 2000]). Эти работы сфокусированы на ряде важных вопросов. *Первый* из них связан с тем, что в последние 30 лет в мире отмечается гигантский рост системы высшего образования, и значительная его часть пришлась на развивающиеся страны. В качестве объяснения такому резко расширившемуся приему в вузы приводят множество причин. Просто рост населения и стремительное расширение начального и среднего образования обусловили и увеличение спроса на места в вузах. При этом мир понимает: странам, стремящимся перейти от традиционного производства к высокотехнологичному и услугам, опирающимся на человеческий капитал, нужно больше специалистов с высшим образованием.

Свидетельством, объективно подтверждающим это, может быть рост уровня отдачи от образования для обладателей университетского диплома [Murphy, Welch 1989; Carnoy 1995; Psacharopoulos, Patrinos 2003]. Даже в 1990-е годы гос-

подставовала идея, что наибольшую отдачу от инвестиций в образование приносят инвестиции в начальное образование [Psacharopoulos 1985; World Bank 2000]. Независимо оттого, верна ли эта идея (жесткую критику использованной Джорджем Псахаропулосом методологии и интерпретации его эмпирических результатов см. в работе: [Bennell 1996]), сегодня очевидно, что по мере того как начальное и среднее образование в индустриальных и постиндустриальных странах становится все более всеобщим, отдача от высшего образования в абсолютном выражении возросла, особенно по сравнению с отдачей от инвестиций в начальное и среднее образование (о причинах, почему это могло произойти, см.: [Carnoy 1972; 1995]). Выросшая отдача от высшего образования и повысила спрос на места в университетах и других институтах высшего и постдипломного образования.

Второй вопрос, тоже часто обсуждающийся в литературе, связан с фундаментальным изменением традиционных представлений, что образование – это общественное благо, полностью существующее на государственные субсидии. Ф. Альтбах с коллегами [Altbach et al. 2008] заявляют, что, в отличие от более ранних подходов, сегодня правительства более склонны рассматривать высшее образование как частное благо, вся польза от которого достается непосредственно тому, кто его получил. Это означает, что значительная часть его себестоимости должна быть на плечах самих студентов и их семей, а не на всех налогоплательщиках страны.

Третья «революционная» черта в высшем образовании, о которой написано также немало, связана с его интернационализацией и глобализацией. Миллионы студентов сегодня учатся не в родной стране и часто остаются работать в тех странах, где они учились. Главным языком в высшем образовании стал английский, особенно в естественных и технических науках. Модель североамериканского исследовательского университета стала прообразом университета «мирового класса». Результаты исследований – опубликованные и неопубликованные – стремительно распространяются благодаря Интернету, и исследователи из разных стран легко общаются в реальном времени с помощью электронной почты, блогов, мобильных телефонов и смс-сообщений. Программы обучения в вузах, образовательные материалы размещаются на сайтах в открытом доступе, благодаря чему преподаватели в любой стране могут внедрять в учебный процесс самые свежие идеи. Более того, ряд университетов из развитых стран открывает филиалы в развивающихся странах, опираясь на свой известный «бренд» и направляя туда своих преподавателей, чтобы привлекать платных студентов. Наконец, Европейский союз запустил Болонский процесс, цель которого – сделать системы высшего образования в странах Евросоюза более сопоставимыми между собой. Задача такой «интернационализации» в том, чтобы студентам было проще учиться за пределами своей страны и при этом получать ученую степень, которая признается всеми странами.

ми Союза. Болонский процесс – хорошая иллюстрация к понятию «международно конвертируемый диплом» (universal credential), когда студенты могут обучаться в любой стране, а полученный ими диплом признается во всех странах-участницах [Clotfelter 2010].

Четвертая «революционная» тенденция нынешнего высшего образования – возрастающая роль в нем информационных технологий, что позволяет расширять его «клиентуру». К последней в основном относятся работающие взрослые, которые хотят совмещать работу с учебой, но сюда же входит и новое поколение молодежи, более подготовленной к обучению онлайн, гибко организованному во времени. Потенциал Открытого университета или дистанционного образования был замечен уже давно (например, Нельсон Мандела окончил UNISA, Южноафриканский дистанционный университет, и обучался по внешней программе Лондонского университета), но с появлением Интернета возможности смотреть прямые трансляции лекций и активно общаться с тьюторами и коллегами посредством электронной почты и блогов открыли целый спектр новых методов дистанционного обучения. В недавно опубликованном отчете Департамента образования США [Institute of Educational Studies 2009] утверждается: студенты усваивают учебный материал как в традиционных университетах, так и в сфере виртуального высшего образования. Однако, несмотря на столь многообещающее начало и удобство, несмотря на широкое распростране-

ние дистанционного образования, ни один виртуальный университет не достиг статуса первоклассного университета, хотя некоторые из них – как, например, Открытый университет Каталонии – отводят важную роль и исследовательской деятельности [Сагпоу 2005].

Вряд ли кто-то поставит под сомнение появление в высшем образовании описанных четырех тенденций или опровергнет их значимость. Но, как мы покажем, эти тенденции могут ошибочно трактоваться так, словно они указывают на полный разрыв с прошлым; не стоит считать их самыми главными изменениями, вокруг которых должно быть выстроенно исследование, нельзя не учитывать стремительного расширения охвата образованием – по крайней мере, если мы пытаемся разобраться, как крупные развивающиеся страны реформируют свои системы образования, стремясь соответствовать новому международному контексту.

На наш взгляд, самым главным изменением в высшем образовании стран БРИК (как и во многих других странах) является сейчас *растущая дифференциация* между «массовыми» университетами и колледжами, в которых обучается подавляющее большинство студентов, и «элитными» университетами, которые – особенно в Китае и России – государство подталкивает к превращению в исследовательские университеты «мирового класса» и в которых обучается относительно малая часть студентов. Несмотря на то что все государственные чиновники во всех четырех странах выража-

ют озабоченность качеством образования в массовых университетах, а порою – как, например, в Китае – пытаются даже воспрепятствовать дифференциации, академический разрыв между этими двумя типами вузов растет, проявляясь не только в различном объеме государственного и частного финансирования в расчете на одного студента, но и в разном качестве предлагаемых образовательных программ, в разных ожиданиях студентов, в возможностях трудоустройства для студентов, попадающих на рынок труда после окончания все более разных по качеству вузов.

Это не просто какой-то артефакт, сопровождающий процесс распространения высшего образования. Это также и не результат «естественной дифференциации» среди учреждений высшего (а обычно и среднего) образования, присущей большинству стран [ОЕСД 2008]. Мы утверждаем, что названная новая тенденция – это результат государственной политики в странах БРИК, направленной на усиление исследований и подготовку элитных кадров в ограниченном количестве учебных заведений, тогда как широкий спрос на высшее образование намеренно удовлетворяется с гораздо меньшими затратами. Безусловно, в будущем политика может измениться. Но пока что именно такая политика характеризует подходы стран БРИК к своим растущим и меняющимся образовательным системам.

Во второй половине XX в. правительства развитых стран обычно действовали более сходным образом в отношении

своих образовательных систем. Образование было дифференцированным, но государства выделяли все больше ресурсов на одного студента на всех уровнях дифференцированной образовательной системы. Б. Кларк даже писал по этому поводу, что благодаря дифференциации вся образовательная система США, от бесплатных муниципальных колледжей до элитных университетов с жестким отбором, смогла добиться и нужного охвата, и должного качества [Clark 1983]. Действительно, среди ресурсов, направляемых на финансирование высшего образования, постепенно все больше становилась доля средств, получаемых от платы за обучение (даже в государственных университетах), т. е. финансовая нагрузка легла на самих студентов и их семьи. Однако нет данных, которые указывали бы на то, что ресурсное различие между более престижным и менее престижным образованием как-то увеличилось. В Европе, США, Японии и бывшем Советском Союзе на протяжении почти всего этого периода разрыв в качестве подготовки между учебными заведениями первого, второго и третьего «эшелонов» оставался более или менее постоянным – благодаря появлению достаточно большого числа хорошо подготовленных молодых преподавателей, а также благодаря общему росту экономики, необходимому для обеспечения их рабочими местами.

А вот когда расходы на образование легли на плечи не только государства, но и семей, студентам элитных государственных университетов было предложено платить за свою

учебу гораздо больше в абсолютном выражении – но в относительном выражении размер платы за обучение примерно соответствовал тому, что платили студенты в учебных заведениях более низкого качества. Так что вполне можно утверждать, что переход от университета как «общественного» блага к благу «частному» происходил с соблюдением принципов равенства: студенты элитных вузов платили больше, чем студенты массовых вузов.

В странах БРИК все было иначе. Три из них (Бразилия, Китай, Индия) позже, чем многие страны, перешли к массовому высшему образованию и финансируют его распространение скорее регрессивными путями. Малая доля студентов, в основном из семей высшего класса, обучаются в элитных университетах, в том числе в значительной степени за счет государственных субсидий. Большинство же студентов попадают во второсортные университеты, не требующие высокой платы, и получают гораздо меньшую финансовую поддержку. Мы покажем, что даже в России – стране с крайне большой долей молодежи, обучающейся в вузах, – государственные расходы на высшее образование непропорционально распределены в пользу студентов из семей с самыми высокими доходами. Софинансирование и распределение льгот по оплате обучения всегда сопряжено со сложными расчетами, поскольку многие, если не большинство студентов, посещающих массовые университеты в Бразилии, Индии и Китае, тоже принадлежат к семьям с высоким со-

циальным статусом и в конечном счете либо оказываются в вузе на местах с меньшим софинансированием со стороны государства, либо больше платят за обучение. Даже при наличии развитых программ поддержки для малообеспеченных слоев, как в Индии, многие студенты из депривированных каст все равно оказываются из наиболее благополучных групп в этих кастах. В России, где высшее образование приобрело массовую форму еще с советских времен, есть данные, что студенты, кто не прошел по результатам Единого государственного экзамена на бюджетные места и вынужден платить за обучение, в среднем происходят из более низких социальных слоев, чем те, кто смог поступить на бюджетные места.

Одним словом, традиционное заявление, что общее повышение образованности населения способствует большей социальной мобильности, применительно к странам БРИК может быть справедливым в несколько усеченной форме. Наблюдаемые в странах БРИК неравномерное финансирование высшего образования, непропорциональное его распространению, и увеличение разрыва в качестве между «элитными» и «третьесортными» вузами приводят к тому, что здесь не происходит такого же заметного увеличения возможностей социальной мобильности, как это было в развитых странах в период интенсивного распространения в них высшего образования [Shavit et al. 2007]¹.

¹ В Китае, Индии и России в сфере высшего образования сейчас происходит

Мы предполагаем, что стремительное распространение высшего образования в развивающихся странах – эта характерная черта общей картины изменений в сфере высшего образования за последние 20 лет – не столько революция, сколько вполне закономерный «наверстывающий прыжок» вслед за общим течением, наблюдающимся на протяжении вот уже многих лет в развитии высшего образования по всему миру. Подушевые доходы и системы образования в развивающихся странах растут с конца 1980-х годов, а с ними растет и численность абитуриентов вузов. И есть три причины, почему абсолютный рост показался здесь более стремительным, чем рост в аналогичные периоды развития в ныне постиндустриальных странах Европы, США, Японии и бывшего Советского Союза: общая численность населения в странах БРИК – это гигантская цифра; в Китае, Индии и Бразилии в 1990 г. лишь очень малая доля соответствующей возрастной когорты обучалась в университетах; в Китае с 1990 до 2010 г. необычайно резко выросла численность поступающих на инженерные специальности. И все же в таком расширении высшего образования в развивающихся странах нет

еще одно глубочайшее изменение. За последние 10 лет растущий (при поддержке государства) сектор негосударственного образования покрывает излишки спроса на высшее образование, предоставляя места, которых не хватило абитуриентам в секторе государственного образования; возникает новая категория массовых университетов, как правило, невысокого качества. В Бразилии сектор частного высшего образования начал развиваться еще в 1980-е годы, и к 2000-м годам существенно вырос.

ничего неожиданного.

Новая роль прямого государственного финансирования

Еще одна важнейшая особенность высшего образования в рассматриваемых странах – это мощная роль государства в формировании общего контекста. Во всех странах БРИК значительная доля набора приходится на государственные вузы. При этом государственное финансирование сместилось к трем основным моделям распределения издержек: плата за обучение, взимаемая со всех студентов в государственных и частных университетах; введение платных мест в государственных вузах; предоставление образовательных услуг силами частных вузов. А вот объяснить, *почему же* государства поощряют рост частного высшего образования, столь линейно не получается. Некоторые аналитики предполагают, что государства поступают так потому, что признают собственную неэффективность в обеспечении социальных услуг; что приватизация высшего образования (дерегулирование его до такой степени, чтобы как можно больше частных «провайдеров» смогли войти на рынок высшего образования) – с точки зрения технической организации и предоставления наиболее востребованных услуг – окажется более эффективной, чем если они будут держаться за государственные университеты [World Bank 2000]. Продолжая эту логику рассуждений, можно заключить: если приватиза-

ция высшего образования указывает на экономическую и социальную эффективность в более широком смысле, то системы высшего образования, управляемые частными «провайдерами», будут более способствовать экономическому росту в условиях экономики знаний и информационной экономики.

Есть тем не менее два момента, заставляющие усомниться в таком подходе. С одной стороны, стремительный рост сектора частного высшего образования в самом деле может быть следствием *явно недостаточной* способности государства обеспечить качественное образование (как и другие социальные услуги) на всех уровнях подготовки, не только в сфере высшего образования [James 1993]. Кроме того, «слабое» государство вряд ли сможет эффективно заставить наиболее обеспеченных своих граждан платить налоги так, чтобы доходы от них помогли финансировать высшее образование за счет государственных средств. А поскольку слабость государства – это, пожалуй, основной негативный фактор, тормозящий экономическое развитие, можно предположить, что национальные государства, где увеличивается доля студентов в частных вузах, имеют как раз худшие, а не лучшие перспективы для будущего экономического роста. В каких-то случаях частное образование может быть более эффективным, чем государственное, но обычно в странах с низким или, напротив, высоким уровнем государственного образования такие островки хорошего частного образо-

вания оказываются лишь ненамного лучше (см., например: [Somers, McEwan, Willms 2004]). И это закономерно, ибо частные и государственные учебные заведения черпают свои кадры – как преподавателей, так и администраторов – из одних и тех же источников. Слабые государства могли бы стать чуть более эффективными, если бы приватизировали высшее образование (и другие уровни образования), здравоохранение и т. д., но возможный выигрыш от этого все равно не перевесит мощное тормозящее влияние неэффективного слабого государства на экономический рост и социальное развитие.

С другой стороны, распространение частного предложения в сфере высшего образования может указывать не столько на недостаточную способность государства оказать образовательные услуги на должном уровне, сколько на стратегический выбор государства, преследующего определенные цели: достичь заданного уровня равенства и эффективности, и в результате может позволить себе перераспределить больше ресурсов в пользу элитных государственных университетов. Главная причина, почему государство решает расширять сферу частного образования или предлагает нести издержки совместно и для этого вводит платные места в государственных вузах, связана с уровнем экономической отдачи от полученного образования: в большинстве стран она высока или, по крайней мере, заметно растет для индивидов, имеющих университетский диплом. Такой рост особенно за-

метен при инвестировании в определенные области знания: экономические науки и ведение бизнеса, право, медицину, инженерные и компьютерные науки. Мы полагаем, что правительствам удалось сократить свои прямые расходы на увеличившийся сектор высшего образования потому, что отдача от полученного образования стала достаточной, чтобы побудить все больше студентов оплачивать свое образование, особенно если речь идет об областях знания с высокой потенциальной отдачей².

Теоретически взимание платы за обучение в государственном вузе также позволяет государству регулировать свое влияние и решать, какие профессии (специальности) поддержать с помощью прямых субсидий и стипендий или грантов студентам (обычно это профессии с высокими экстерналиями), а какие отпустить в свободное плавание, не вмешиваясь в рыночные цены и (в некоторых странах) предоставляя студентам ссуды на покупку образовательных услуг по таким ценам (используется для профессий с высоким уровнем отдачи для индивида и низкими экстерналиями). Правда, ни в одной из рассматриваемых нами стран государство этого не делало, хотя такие стратегии и было бы легко внедрить после введения платы за обучение, а ссуды и гранты использовать так, чтобы поощрять студентов

² В Китае правительство установило плату за обучение в университете предположительно для того, чтобы простимулировать расходование средств, накопленных домашними хозяйствами, а также сократить безработицу, отложив момент вступления молодых людей в состав рабочей силы.

к выбору определенной карьеры – желательной для страны [Johnstone 2003].

Более того, государство жестко контролирует правила приема, размер платы за обучение (в Индии, России, Китае и, в меньшей степени, в Бразилии), содержание образовательных программ (в Индии, России, Бразилии и, в меньшей степени, в Китае) и даже экзамены в частных колледжах и университетах (в Индии и Бразилии) или на платных местах в государственных вузах (в России). Хорошо, допустим, ключевые аспекты организационного поведения существенно различаются в частных колледжах и университетах – и государственных вузах. Но даже с учетом этого высокую степень регулирования частных учебных заведений или образовательной среды для студентов на платных местах в государственных вузах с таким же успехом можно трактовать как отражение представлений государства: университетское образование по сути своей все-таки государственное (регулируемое), даже если финансирование во все большем объеме поступает от студентов и их семей.

Даже когда государство взимает почти символическую плату за высшее образование или предоставляет его бесплатно и когда большинство студентов обучается в государственных вузах – как это и происходит во многих развивающихся странах, – государство не может рассматривать высшее образование как общественное благо в строгом экономическом смысле: чтобы стать таковым, оно должно приносить поль-

зу многим. Скорее государство может, руководствуясь политическими соображениями, предоставлять субсидии семьям из среднего и высшего среднего класса (или какой-то определенной социальной группе – как, например, малайцам в Малайзии), чтобы те могли инвестировать в университетское образование своих детей.

Да, применительно к такого рода субсидиям в силе остается аргумент об «экстерналиях» (в случае образования речь идет о том, какую ценность для общества представляет высокообразованная рабочая сила и в целом граждане страны). Но есть и явные политические причины – прежде всего, мощное политическое влияние среднего класса или определенной этнической группы, которые стремятся, чтобы их дети заняли социальную позицию выше и уж точно не ниже нынешней, и рассчитывают для этого на высшее образование, доступное им по средствам. Государство может использовать расходы на высшее образование, чтобы вознаградить те или иные социальные группы за то, что они поддерживают его политику в пользу определенного политического или экономического класса. Помимо этого, государство может убедительно сослаться на то, что низкая плата за обучение или ее полное отсутствие – это целенаправленная политика в пользу низших социально-экономических слоев, ибо она снижает входные барьеры для семей с невысокими доходами. В действительности же чрезвычайно селективные экзамены в вузы, а до того – очень разные по качеству подготовки началь-

ные и средние школы практически перекрывают доступ молодежи из бедных семей в эти учебные заведения, хоть последние и получают столь серьезную поддержку государства.

В этом смысле государство направляет средства преимущественно на то, чтобы увеличить отдачу от образования для отдельных индивидов, принадлежащих к выраженно лояльным ему политическим группам, и поэтому образование едва ли можно считать «общественным» благом. Скорее можно говорить, что государство помогает тем, кто является его политической опорой, *повторно приватизировать* общественную прибыль в форме частной отдачи на инвестиции в человеческий и социальный капитал. Прикрыть такую «реприватизацию» можно рассуждениями об «экстерналиях», однако, предоставляя высшее образование бесплатно, государство не проводит особенных различий между образовательными программами, тогда как экстерналии весьма ощутимо различаются от профессии к профессии.

Все названные обстоятельства заставляют предположить, что сосредоточенность на дихотомии «частное благо – общественное благо» или «государственный – частный менеджмент» не поможет нам особенно продвинуться в изучении процесса изменений в системах высшего образования. Да, подумать в этом направлении может быть небезынтересно, однако более полезным нам кажется рассматривать государство как то самое место (локус), в котором и происходят перемены в системе высшего образования той или иной стра-

ны, а различия между государственным и частным – это уже часть более общего анализа финансово-политической стратегии государства, которую оно выстраивает, ставя перед собой определенные цели в области экономического роста, распределения доходов и политической легитимации. Если распределение издержек в государственном высшем образовании или относительный рост доли частных вузов (под жестким регулированием со стороны государства или без него) – это политически жизнеспособная тактика, отвечающая поставленным целям, то вполне вероятно, что государство выберет именно эту финансово-политическую стратегию. Важным вопросом здесь является не столько дихотомия «частное благо – общественное благо», сколько результирующая эффективность (качество «выпуска») и распределенные последствия реализации этой стратегии, но оба вопроса связаны с политической легитимностью государства.

Национальная сущность систем высшего образования в эпоху глобализации

Вот сказали мы все это – но разве роль национального государства не меркнет перед решительным наступлением глобальной экономики [Castells 1997]? Не означает ли это, что системы высшего образования попадают под все большее воздействие глобальных факторов и уже совсем не подчиняются политическим и финансовым условиям одной страны? Аргумент об экономической и институционально-культурной глобализации, безусловно, весьма убедителен, причем многие считают, что «глобализация» – это такой эвфемизм, за которым скрывается растущая гегемония экономической и культурной власти США. Поэтому сторонникам такого подхода ведущие университеты в развивающихся странах должны бы казаться наиглавнейшей точкой, где производится национальная культура, однако они связаны закрепившимися в глобальной экономике, но сформированными в США определениями того, что такое культура, наука, исследования, и тем, как североамериканские университеты готовят студентов [Marginson, Ordorika 2008; Cantwell, Maldonado-Maldonado 2009; Li, Shankar, Tang 2011]³.

³ Есть, правда, и те, кто считает, что американские университеты сами испы-

На протяжении последних 60 лет Соединенные Штаты вкладывали гигантские средства в фундаментальные исследования именно в университетах, благодаря чему действительно достигли лидирующих позиций в целом ряде областей – особенно технических, исследования в которых требуют немалых расходов. Успешно развивались физика, естественные и социальные науки; медицина; и даже такие относительно недорогие области исследований, как образование. Американская модель серьезных государственных инвестиций в фундаментальные исследования в университетах не типична для других стран и практически больше нигде не встречалась до последнего времени, когда подобные примеры начали появляться в Европе; однако именно она (такая модель) стала движущей силой, которая и сформировала элитный исследовательский университет послевоенного (после 1945 г.) образца – стала той самой институциональной формой, к которой апеллируют сторонники данного подхода.

Сконцентрировав фундаментальные исследования в университетах, США смогли привлечь студентов со всего мира – прежде всего, опять же в технических дисциплинах, – те участвовали в исследовательских проектах, защищали диссертации и получали ученые степени. Благодаря щедрой финансовой поддержке исследовательской деятельности в университетах и в целом более щедрой финансовой поддержке

преподавателей, чем где бы то ни было, США смогли пригласить в свои университеты и зарубежных коллег, которые стремились получить возможность заниматься исследованиями и работать с аспирантами в исследовательской академической среде. Любопытный побочный эффект всего этого – то, что многие иностранные студенты в конечном счете осели в США на преподавательских должностях.

Такое внимание к усилению академических исследований началось в США задолго до нынешней эпохи глобализации: возникло оно преимущественно в результате их соревнования с Советским Союзом и политики милитаризации, которая сама по себе требовала фундаментальных исследований для оборонной промышленности; специальные программы разрабатывались и для того, чтобы побудить талантливых выпускников университетов способствовать экономическому росту. Немалую роль в том, что США вышли на лидирующие академические позиции, сыграл и фашизм: сотни ученых с мировым именем, европейская творческая интеллигенция, бежавшие из охваченной войной Европы, были радушно приняты американскими университетами.

Иными словами, если глобальное господство США в высшем образовании действительно имеет место, возникло оно потому, что американское государство выстроило такую систему высшего образования, которая опирается на исследования и служит целому ряду задач, в числе которых поддержание военного превосходства страны и формирование фун-

даментальной основы для разработки новых технологий и новых продуктов, которые позволят увеличить капитал в государстве, а тем самым будут способствовать и национальному экономическому росту, подготовке высококвалифицированных специалистов, которые смогут сохранить и приумножить это глобальное господство Соединенных Штатов. И вот, по мере роста глобализации началась стремительная миграция в США (и другие развитые страны) сильных выпускников из развивающихся стран, что и привело к современному состоянию образования, описанному, например, такими авторами, как С. Маржинсон и И. Ордорика [Marginson, Ordorika 2008].

Если мы – как, видимо, и все конторы, занимающиеся рейтингом университетов, – верим в то, что ключевыми индикаторами, указывающими на принадлежность вуза к «мировому классу», являются его исследования и публикации, то относительные расходы на научно-исследовательскую работу (НИР) в расчете на одного студента должны вполне корректно отражать качество образования в университете. Как мы покажем в главе 7, хотя все страны БРИК увеличивают абсолютные и относительные расходы на НИР в университетах, эти расходы в расчете на одного студента, особенно в Индии и России, остаются весьма скромными⁴.

⁴ Еще одним почти обязательным условием качества стало то, что практически каждый сильный университет сегодня развивает направления, связанные с естественными и инженерными науками. Подавляющее большинство вузов, лидирующих в рейтинге «The Times» и в Академическом рейтинге университетов мира

Эта тенденция может ввести в заблуждение, поскольку деньги на исследования следует соотносить с численностью сильных студентов магистратуры. Вместе с тем низкий уровень таких расходов в Индии, России и даже в Китае и Бразилии (гораздо ниже, чем в развитых странах) наглядно свидетельствует, сколь ничтожно мало университеты занимаются исследованиями по сравнению с тем, как много студентов проходит через систему высшего образования. Это заставляет предположить, что среднестатистический профессор в странах БРИК с гораздо меньшей вероятностью будет занят исследованиями, чем в развитых странах. Чтобы достичь такого же уровня расходов на НИР в расчете на одного студента, как в США и Японии, Китай должен увеличить эти расходы в 6 и 10 раз соответственно [NSF 2010]. В России и Индии ситуация хуже. И тем не менее такие сравнения

(так называемом Шанхайском рейтинге), сильны в какой-либо специализации в рамках этих наук (даже Гарвардский университет – в медицине), а есть и такие, которые целиком сосредоточены на естественных и инженерных науках – например, Калифорнийский технологический институт или Массачусетский технологический институт. Это отражает то (или даже порождается тем), что люди и их правительства все яснее сознают необходимость профессионального образования. По понятным причинам такие убеждения более распространены в бедных странах, в которых все меньше предложений на рынке труда для специалистов общей квалификации (отчасти это вызвано сокращением государственного вмешательства (government shrinkage)). Свою роль играет и развитие частных вузов: хотя государство по разным причинам, о которых мы говорили выше, и поощряет их появление, неожиданным эффектом этого развития (по крайней мере, в Индии) стало то, как они начинают менять структуру выпускников в пользу узкой профессиональной специализации.

не являются единственными показателями качества высшего образования, и интерпретировать их следует с осторожностью. Они говорят лишь о том, что, с большой вероятностью, странам БРИК придется делать серьезные инвестиции в образование, чтобы их университеты смогли соответствовать американской или европейской модели исследовательского университета.

Другие страны стремятся копировать эту модель, возможно, потому, что им хочется что-то противопоставить экономическому господству США. Они надеются, что с ее помощью смогут вырастить такую же инновационную и высококвалифицированную рабочую силу, и та создаст такие же мощные инновации, отдача от которых и тянула за собой экономический рост США на протяжении последних 30 лет (см.: [Li, Shankar, Tang 2011]). Так что за стремлением стран БРИК скопировать американскую или европейскую модель исследовательского университета стоит стремление сделать их экономику более конкурентоспособной по сравнению с экономикой развитых стран. Экономический рост и сам по себе является важным источником политической легитимности для правительств стран БРИК. Помимо этого, университеты «мирового класса» представляются символами модернизации и развития, подкрепляя заверения государства в том, что его нация – полноправный игрок на мировой арене, конкурирует с США, Европой, Японией и другими развитыми странами.

Стремление создать у себя университеты «мирового класса» отчасти подстегивается национальным государством, которое хочет выстроить у себя такую же модель экономического роста, как в США, – движимую инновациями и технологиями, и отчасти – идеологическими ценностями, подчеркивающими престижность наличия таких университетов в родной стране. Наиболее ярко это стремление выражено в Китае и России: Московский государственный университет входит в топ-100 в Шанхайском рейтинге, а Университет Циньхуа и Пекинский университет заняли соответственно 49-е и 71-е место в рейтинге «The Times» (ТНЕ) в 2011–2012 гг.; заметно оно и в Индии и Латинской Америке (Университет Сан-Паулу вошел в топ-200 в этих рейтингах; ни один индийский университет пока не вошел в топ-300 ни в одном из рейтингов), а также в ряде небольших стран (Саудовской Аравии, Катаре, Сингапуре).

Сразу приходит в голову, что вот появятся несколько замечательных университетов, действующих по американской модели, и каждая из этих стран сразу начнет выпускать квалифицированные таланты и развивать собственные новые технологии. Эти новые технологии, в свою очередь, приведут к стремительному экономическому росту (и поднимут конкурентные позиции Китая, России, Индии и Бразилии относительно развитых стран). И это позволит легитимизировать господство БРИК в собственных странах и даже во всем мире – в той степени, в какой присутствие в академи-

ческом ландшафте стран БРИК престижных исследовательских университетов американского типа даст им возможность поддерживать облик своих стран как мировых держав. Сформулированные мягче, эти же идеи исповедуются и другими крупными и даже малыми развивающимися странами. В конце концов, Израиль – это центр высокотехнологичных инноваций, основанных на местном производстве и импорте высококвалифицированных инженеров и ученых.

При этом на фоне того как усилия по укреплению небольшой группы университетов набирают обороты, огромное большинство вузов и колледжей в странах БРИК по-прежнему должны принимать все больше абитуриентов, не получая достаточных средств от государства для такого расширения охвата. Расширение доступа к высшему образованию – благодаря улучшению качества человеческого капитала – может быть таким же краеугольным для экономического роста страны, как и формирование элитных учебных заведений с хорошим финансированием по североамериканской модели. К тому же массовый доступ к высшему образованию может быть даже более важным для поддержания легитимности государства. Вопрос лишь в том, поможет ли представление таких образовательных услуг – относительно недорогих и, возможно, с сокращающимся финансированием в расчете на одного студента, все более опирающимся на средства самих семей – достичь экономического роста и легитимности. Мы постараемся подобрать ключи к сформулированным за-

гадкам, обратившись к анализу качества и траектории изменений массового высшего образования в странах БРИК.

Центральная роль государства

Во всех четырех странах государство обладает достаточной властью, чтобы стимулировать или дестимулировать экономику. В силу давних исторических причин в Китае и России эта особенность более выражена, чем в Бразилии и Индии. Китай и Россия начали выходить из ортодоксального коммунизма в 1970-е и 1990-е годы соответственно и сформировали устройство, которое точнее будет назвать государственным капитализмом, а не капиталистическим государством. При такой форме правления государство жестко контролирует как политическую, так и экономическую сферу, хотя свободные рынки и существуют здесь бок о бок с государственными предприятиями и формально частными, но на деле также связанными с государством компаниями (когда компанией управляет индивид, имеющий близкие связи с чиновниками на высших государственных позициях и зависящий от их поддержки). Индия и Бразилия в свое время были колониями европейских имперских держав, Индия обрела независимость только в 1947 г. Постколониальные государства и в Индии, и в Бразилии всегда были по сути капиталистическими, однако во второй половине XX в. существенно изменили характер: Индия двинулась к демократии, а бразильская демократия постоянно боролась с военной диктатурой. Индийское и бразильское государства по-

сле 1990-х годов лучше всего отнести к свободному рынку, капитализму свободной конкуренции с мягкими демократическими тенденциями распределения (подробнее об Индии см., например: [Chibber 2010]).

Во всех четырех странах легитимность государства сегодня серьезно зависит от стремительного экономического роста и растущего потребительского благосостояния – они сменили принуждение, которое прежде являлось ключевым механизмом поддержания власти. Этот рост все еще крепко завязан на международный капитал и международные рынки, но в последние годы все четыре государства демонстрируют все большую независимость от господствующих развитых стран. Таким образом, справедливо будет сказать, что в рамках ограничений, навязанных этим странам глобальными рынками (с целью ограничить их возможности вырабатывать экономическую политику, независимую от международного капитала и рынков товаров), все страны БРИК стремятся обеспечить свое население лучшими условиями занятости на рынке труда, но приоритетом для них по-прежнему остается накопление капитала. Накопление капитала может контролироваться национальным и иностранным частным капиталом (в Индии и Бразилии), национальным и иностранным частным капиталом и государственным капиталом (в Китае) или национальным частным и частно-государственным капиталом (в России).

В такой ситуации все страны БРИК испытывают давление

внутри своей страны: их побуждают существенно расширять системы высшего образования. Отчасти это происходит потому, что экономическая глобализация (а в Китае и России – также и переход к рыночной экономике) помогла увеличить отдачу от высшего образования – более образованная рабочая сила больше зарабатывает на рынке труда [Сагпоу 1995]. Высокая отдача, обеспеченная университетским дипломом, заставляет воспринимать уровень полученного образования, возможности социальной мобильности и карьерные перспективы как взаимозависимые явления, и тем самым легитимность государства оказывается все теснее связанной с государственной политикой, направленной на обеспечение доступа к высшему образованию. Однако, как мы уже говорили, высокий уровень экономической отдачи от высшего образования позволяет государству предложить семьям разделить с ним издержки и самим инвестировать в обучение своих детей в университете. Чем выше предполагаемая будущая отдача, тем более высокую «плату за проезд» готовы платить семьи.

Помимо влияния на экономическую отдачу от высшего образования, глобализация также увеличивает конкуренцию между государствами за «легитимность» на глобальной арене [Meyer, Ramirez, Soysal 1992; Meyer et al. 2005]. В случае высшего образования это проявляется в форме конкурирования за расширение охвата образованием (какая доля выпускников школ идет в вузы) и повышение качества образо-

вания – отсюда, собственно, и возникает феномен университетов «мирового класса».

Во всех странах БРИК государство тоже испытывает давление на свою политику в области высшего образования со стороны институциональных акторов, представляющих крупную и еще более растущую «индустрию» высшего образования. Институциональные же акторы, как мы покажем в последующих главах, ни в коем случае не образуют единого фронта. Они представляют разные типы институтов.

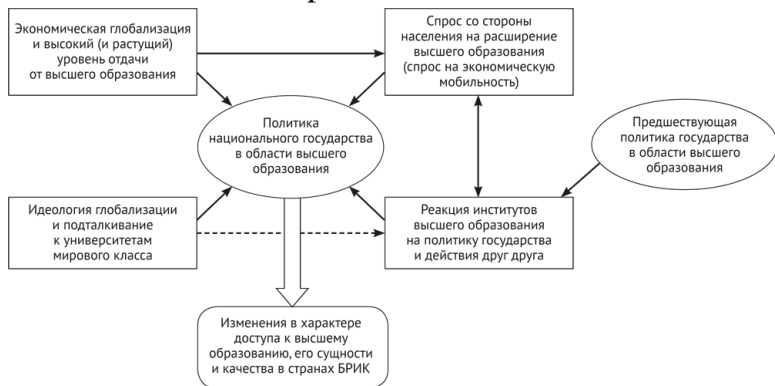
На рис. 1.1 мы изображаем силы, влияющие на развитие высшего образования. В центре модели – национальное государство. На него воздействуют четыре основных фактора, которые и обуславливают развитие системы высшего образования и то, каким образом государство пытается достичь легитимности своей политикой в области высшего образования:

- уровень экономической отдачи, какую индивиды получают на свои инвестиции в высшее образование;
- спрос населения, для которого высшее образование – ключ к социальной мобильности и экономическому успеху;
- давление политической или экономической элиты, заинтересованной в повышении качества высшего образования на фоне глобализированного (в идеологическом смысле) понятия «качества», – своего рода попытка получить легитимность внутри страны за счет международной валидности;
- давление разнородных институциональных акторов,

представляющих высшее образование, – заставляющих проводить политику в свою пользу, причем интересы этих акторов сформированы предшествующими конфигурациями системы высшего образования.

Прежде чем перейти к обсуждению, как страны БРИК реагируют на действие данных четырех факторов, давайте скажем об этих факторах чуть более развернуто.

Рис. 1.1. Страны БРИК: модель сил, влияющих на контур изменений в высшем образовании



Глобализация и изменение экономической отдачи от высшего образования

В основе глобализации лежат прежде всего информация

и инновации, а те, в свою очередь, отличаются высокой знаниеёмкостью. Интернационализованные и быстро растущие информационные индустрии производят товары и услуги, связанные со знанием. Нынешние массовые перемещения капитала зависят от информации, коммуникации и знания на глобальных рынках. А поскольку знание несложно перенести как в форме рабочей силы, которая становится все более мобильной, так и в форме новых технологий, то и само оно с легкостью становится жертвой глобализации.

В условиях глобальной экономики правительства должны привлекать иностранный капитал и наращивать внутренний, причем этот капитал должен становиться все более знаниеёмким. На практике эта потребность преобразуется в задачу повысить средний уровень образования рабочей силы. Отдача от высшего образования увеличивается по всему миру в результате того, что экономическое производство смещается к знаниеёмким продуктам и процессам, а также потому, что правительства реализуют политику, приводящую к росту неравенства по доходам. Повышение относительных доходов высокообразованной рабочей силы увеличивает спрос на университетское образование, что побуждает правительства расширять предложение в сфере высшего образования и соответственно увеличивать численность выпускников школ, готовых поступать в вузы. В странах, которые прежде не стремились обеспечивать равный доступ к образованию для девушек, эта потребность в увеличении численности образо-

ванной и недорогой рабочей силы означает еще и расширение образовательных возможностей для женщин. Повышая спрос на выпускников вузов быстрее, чем вузы готовы расширить свое предложение, глобализация оказывает постоянное давление на образовательную систему, подталкивая ее к расширению⁵.

Спрос на образование, увеличивающийся в глобализованной информационной экономике, неодинаково влияет на образовательные программы. В большинстве стран отдача от образования в области бизнеса или экономических наук заметно выросла с 1980-х годов благодаря стремительному росту рыночной экономики (в том числе распространению малых и средних предприятий, финансовых услуг и т. д.). Во многих странах, таких как Бразилия, Китай и Индия, зара-

⁵ Много лет назад Марк Блауг, Ричард Лэйард и Морин Вудхолл исследовали парадокс индийских университетов [Blaug, Layard, Woodhall 1969]. По непонятным причинам выпускники страдали от высокого уровня безработицы, а спрос на высшее образование никак не убывал. Исследователи обнаружили: несмотря на то что уровень безработицы среди выпускников университетов действительно был высок, еще выше он был среди выпускников школ. Как следствие, выпускники школ устремлялись в вузы. В США за последнюю четверть века реальные доходы юношей – выпускников колледжей растут очень медленно, тогда как реальные доходы юношей, окончивших только среднюю школу, резко упали, тем самым еще раз увеличив доходы выпускников колледжей и повысив спрос на высшее образование. Таким образом, глобализация может быть на руку выпускникам вузов лишь в *относительном* выражении, но причины, почему люди готовы инвестировать в свое образование, останутся такими же, как в случае, если бы доходы выпускников вузов росли быстрее, чем доходы менее образованной молодежи.

ботки инженеров, программистов и физиков тоже испытали положительное влияние со стороны новой структуры экономического роста. В результате в Бразилии и Индии спрос на места в университетах на эти специальности рос быстрее, чем в целом спрос на высшее образование, и наиболее талантливые ребята в указанных странах выбирали именно эти образовательные программы. В Китае абсолютная численность студентов, изучающих инженерные науки, стремительно возросла (хотя относительная их численность немного сокращается), но на вступительных экзаменах баллы абитуриентов, поступающих на инженерные специальности, ничем не отличаются от баллов тех, кто поступает на другие специальности. В России предложение в инженерном образовании превышает спрос, и тем не менее отдача от образования для выпускников инженерных вузов (даже если они и не работают по специальности) остается выше отдачи на прочих направлениях подготовки, за исключением экономических: об инженерах говорят «знает математику, значит легко сделает любую карьеру».

Более высокая отдача от высшего образования (как частная, так и социальная)⁶ оказывает важное воздействие на остальную образовательную систему и на неравенство по до-

⁶ Частная отдача от образования измеряется как прирост, который получают индивиды по сравнению с тем, сколько они сами вложили, а социальная отдача – как прирост, который получают индивиды, плюс прирост, который от этого получает общество (экстерналии), по сравнению с суммой государственных и частных затрат. Подробнее об этом см. главу 3.

ходам. Увеличение отдачи для более высоких уровней образования означает, что те, кто в них инвестирует, выигрывают относительно больше тех, кто инвестирует в более низкие уровни образования. При этом те, кто инвестирует в более высокие уровни образования, как правило, происходят из семей более высокого социального класса. Это очень ярко проявляется в таких обществах, как Бразилия, Китай и Индия, которые и без того отличаются высокой степенью неравенства и в которых не более трети возрастной когорты попадают в вузы: 35 % в Бразилии, около 15 % в Китае и 18 % в Индии⁷.

Раз уровень отдачи от образования подстегивается глобализацией и увеличивает конкуренцию за доступ к высшему образованию, то более образованные и более состоятельные родители склонны больше платить за начальное и среднее образование, репетиторов и специальные подготовительные программы, лишь бы дать своим детям возможность поступить в университет. Даже в сфере государственного образования родители с такой мотивацией и ресурсами, когда только это возможно, будут искать «селективные» школы, в которых обучаются дети высших социальных классов. Такие ро-

⁷ Как мы подчеркиваем на протяжении всей книги, измерение этой доли существенно зависит от того, как определять релевантную «возрастную когорту». Например, в Бразилии по целому ряду причин много студентов старше 22 лет. Поэтому показанная здесь цифра в 35 %, рассчитанная для возрастной когорты 18-22-летних, на самом деле может быть грубым преувеличением по сравнению с реальной долей охвата.

дители, готовые тратить деньги на «лучшие» (нередко частные) начальные и средние школы для своих детей, впоследствии будут бороться за наиболее качественные, получающие наибольшую поддержку (и в сущности бесплатные) места в государственных университетах. Многие из них сделают все, что в их силах, чтобы пристроить детей на места с наибольшей государственной поддержкой, но причина здесь и в том, что нередко это и самые качественные места⁸.

Таким образом, стратегия государства в области высшего образования должна быть связана (и на деле так оно и есть) с относительной экономической отдачей от образования в целом и с относительной отдачей от образования в определенной области (от вознаграждения для разных профессий). Более того, государство должно заботиться и о распределении доступа к высшему образованию – так, чтобы разные социально-экономические группы получали его на принципах эффективности и справедливости. От того, кого государство выбирает исходя из своих политических интересов (явно или неявно) и как оно оценивает компромисс между «эффективностью» и справедливостью, зависит система финан-

⁸ Стоит обратить внимание на следующую аномалию (во всяком случае, в Индии и Бразилии): лучшие начальные и средние школы – почти всегда частные, а лучшие колледжи и университеты – почти всегда государственные. Отчасти это может объясняться различиями в объеме расходов на одного студента. Государственные начальные и средние школы финансируются исключительно из бюджета штата в Индии (штата и муниципалитета в Бразилии), которые выделяют гораздо меньше средств, тогда как самое сильное высшее образование финансируется национальным правительством, выделяющим на него адекватные ресурсы.

сирования высшего образования и то, кто оказывается в наиболее выигрышном положении в результате такого распределения государственных расходов. Так, в Индии государство взяло курс на справедливый доступ к образованию для определенных депривированных каст и посредством адресных социальных программ выделяет им субсидии; но второй его акцент – на самых талантливых студентах из семей с высоким социальным статусом. Бразилия недавно также ввела адресные программы для поступающих в федеральные университеты, но при этом вот уже долгое время оказывает существенную поддержку студентам из наиболее благополучных семей, тоже обучающимся в этих университетах. В Китае и России после падения коммунистического режима адресных социальных программ практически нет (а при коммунизме они играли роль инструментов достижения равенства).

Спрос со стороны населения на распространение высшего образования

Давление на систему высшего образования, которое оказывает комплекс факторов: увеличение отдачи от инвестиций в университетское образование, рост численности населения, рост доходов, увеличение доли школьников, успешно оканчивающих среднюю школу, – имеет важные политические последствия для государства. В глазах населения в стра-

нах БРИК именно правительство – прежде всего центральное и, в разной степени, правительства на местах – отвечает за обеспечение доступа к высшему образованию и реализацию контроля за тем, кто проходит через систему экзаменов, как устроена плата за обучение, кто получает стипендии, ссуды и гранты. Разные социальные группы – от относительно состоятельных, которые стремятся к образовательным субсидиям и с их помощью рассчитывают еще более удачно пристроить своих детей, до низкодоходных, испытывающих фрустрацию от того, что их дети исключены из системы высшего образования, – возлагают политические надежды на стратегии распространения предлагаемого государством образования. На политическую легитимность национального государства и, нередко, легитимность местных правительств может влиять то, каким образом государство решает проблему расширения охвата образованием, проблему доступа к нему и проблему «качества» высшего образования. Во всех странах БРИК местные власти несут хотя бы какую-то ответственность за высшее образование; в Индии (где, стремясь к возможностям оказывать покровительство по своему усмотрению, штаты долго боролись за то, чтобы получить больше рычагов в управлении высшим образованием), Бразилии и Китае она выше, чем в России, где почти все финансирование высшего образования контролируется центральным аппаратом.

Как мы покажем далее, та тесная связь, которую насе-

ление усматривает между государственной образовательной политикой и доступом к очень ценному товару, порождает прямую взаимозависимость между политикой государства в области высшего образования и политической легитимностью государства. Стратегия государства в области высшего образования может оказывать также и косвенное влияние на политическую легитимность. Легитимность государственной власти тесно связана с материальным благополучием жителей страны, уровнем занятости и перспективами для детей, и все это зависит от экономического роста. Если эффективность образовательной политики связана с темпами экономического роста, то политическая легитимность государства может существенно возрасти или упасть вслед за качеством образовательной стратегии. Это верно даже для такого недемократического государства, как Китай, и такого противоречиво демократического, как Россия.

Идеология глобализации и подталкивание к университетам «мирового класса»

В глобализации есть и важная идеологическая составляющая. Она коренится в представлении, что качество национальной культуры (и, по умолчанию, престиж национально-го государства в глазах других наций) измеряется качеством его образовательной системы, прежде всего его университе-

тов. Такое представление само коренится в идеологии западных концепций прогресса, однако более важной особенностью этой идеологии глобализации является то, что арбитрами, оценивающими качество образования, а значит, и национальную культуру, выступают международные организации – такие как Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Всемирный банк, ЮНЕСКО, Международная ассоциация образования, а также – благодаря «качеству» их университетов (измеряемому таким вот образом) – Соединенные Штаты Америки и Европа.

В современной литературе о глобализации такую идеологию называют «всемирным властным полем» (worldwide field of power), на котором американские университеты с сильной исследовательской составляющей поддерживают свое мировое господство» [Marginson, Ordorika 2008: 1]. Символизируют ее Академический рейтинг университетов мира (Шанхайский рейтинг), рейтинги «The Times» (THE) и QS, а также то воздействие, которое само существование этих рейтингов оказывает на решения национальных государств в отношении их системы высшего образования. Университеты в англоговорящих странах занимают 71 % в первой сотне исследовательских университетов⁹. И постольку, поскольку страны стремятся, чтобы их университеты попали в топ-100, они вынуждены копировать американско-британскую модель

⁹ Критический обзор, сопоставляющий Шанхайский рейтинг и рейтинг «The Times», см. в работе: [Levin, Jeong, Ou 2006].

университета. Эта модель и оказывается стандартом качества, и именно ее поддерживают международные рейтинговые агентства.

Если мы принимаем такую логику, значит образовательные программы и организацию обучения в вузах следует переосмыслить так, чтобы они обеспечивали подготовку студентов в соответствии с гораздо более высокими стандартами «глобального знания». Стремление копировать модель американских и европейских университетов очевидно в целом ряде программных заявлений в развивающихся странах. Отчасти, конечно, это является хорошим индикатором качества образования, но отчасти отражает и идеологическую составляющую глобализации: принимается та концепция качества, какую избрали для себя доминирующие страны.

В случаях еще более прямого воздействия глобализации на производство знаний также следует искать идеологическую компоненту, тесно связанную с описанной выше идеологией образовательного качества. Как мы уже говорили, глобализация и информационные технологии вызывают фундаментальные изменения во всем мире: они влияют на то, как мы работаем, проводим досуг и оцениваем свое место в мире. Мы предположили, что эта тенденция переносится из глобальной экономики в университеты во многом благодаря все возрастающей экономической отдаче от образования для выпускников университетов, особенно в определенных отраслях знания. Передается она и при помощи других

проявлений глобализации: высококвалифицированная профессиональная рабочая сила становится все более мобильной, и ее мобильность оказывается на руку исследовательским университетам, институтам, международным компаниям в развивающихся странах, которые принимают этих выпускников, особенно технических специальностей [Сагпоу 1998]. И одновременно все больше областей исследований выходят за национальные границы, поскольку рассматриваемые ими проблемы глобальны: защита окружающей среды, здравоохранение, образование, безопасность и даже культура.

Все это «объективные» явления – в том смысле, что они проявляются на уровне страны и порождают реальные, вполне материальные стимулы к определенным действиям. Но то, как они интерпретируются и как на них реагируют государства, обусловлено идеологией, причем один ее мощный элемент навязан странам БРИК извне. Например, концепция «полезного/ценного» знания (*valuable knowledge*), на которое ориентируется высшее (и в целом формальное) образование, почти полностью опирается на американские и европейские стандарты знания. Многие пытались указать на идеологическую окрашенность этого стандарта, на то, что он служит поддержанию неравных властных отношений между более развитыми и менее развитыми странами, между более высокими и более низкими социальными группами внутри страны [Marginson, Ordorika 2008; Poulantzas 1980]. Более

того, направление многих изменений на рынках труда, ассоциируемых с переменами в глобальной экономике, тоже задается национальной политической идеологией. Например, канадское правительство проводит политику, препятствующую усилению неравенства по доходам, тогда как правительство США поступает, скорее, наоборот [Freeman 1994].

Интернет значительно расширил возможности международного сотрудничества в области исследований, так что, вполне вероятно, ведущие элитные исследовательские университеты США и Европы все больше будут определять и тематику исследований в развивающихся странах. Университеты развитых стран при этом активно вторгаются в развивающиеся страны со своими программами и даже в кампусы, эксплуатируя свои бренды.

Мы покажем, что эта внешняя идеология оказывает воздействие на университеты преимущественно через государственные рычаги. Такое заявление существенно отличается от того, что обычно говорится в литературе о высшем образовании и глобализации. Например, Ф. Альтбах и его коллеги [Altbach et al. 2009] явно исходят из того, что реакция на глобализацию – международные исследовательские сети, интернационализация студенческих организаций, открытие подразделений филиалов в других странах, всеобщее стремление к качеству «мирового класса» – формируется в самих университетах. Иными словами, вузы сами решают, как им реагировать на глобализацию, и сами определя-

ют динамику своей интернационализации: «вузы переживают глобализацию, и интернационализация – это их реакция на нее» [Cantwell, Maldonaldo-Maldonaldo 2009: 30].

Для такого подхода есть эмпирические основания. Если окинуть взглядом эту поляну сверху, то университеты в развитых странах (а точнее, их профессура) ищут коллег в университетах за рубежом и стремятся открывать филиалы в развивающихся странах. Университеты, и никто иной, открывают программы обмена, на которые устремляются студенты из развивающихся стран, желающие поучиться в США, Европе и Японии и тем самым расширить свои карьерные перспективы. Университеты в развитых странах охотно приглашают таких студентов – во время обучения в магистратуре и аспирантуре они могут быть отличными помощниками в крупных исследовательских проектах, особенно в области инженерных и естественных наук [Сагпоу 1998]. А поскольку иностранные студенты-бакалавры обычно происходят из семей с более высоким социально-экономическим статусом, чем местные студенты, то и платят за свое обучение они гораздо больше.

Однако у такого подхода есть серьезные ограничения. Мы признаем относительную автономность вузов и понимаем, что многие из них действительно иницируют определенные действия в ответ на идеологические компоненты глобализации. И все-таки большинство вузов зависят от государства, которое выделяет им финансирование, и часто подталкива-

ются им к интернационализации через разнообразные государственные программы. Профессура может создавать международные исследовательские сети, но не может заниматься международными исследованиями сколько-нибудь серьезно, если у нее нет финансирования от государства. Международные студенческие инициативы тоже возникают чаще всего благодаря государственному финансированию – предложение исходит в том числе и от развивающихся стран.

Едва ли кто-то усомнится, что движение к университетам «мирового класса» поддерживается государством и зависит от активной поддержки с его стороны. Государству необходимо участие университетов в этом проекте, оно рассчитывает, что с течением времени они приблизятся к модели американских и европейских исследовательских университетов. Однако без явной поддержки государства – без финансирования исследований, без средств на наем новых преподавателей – ни один университет в странах БРИК не станет похожим на американский или европейский. Поэтому ошибочно полагать, что в развивающихся странах ключевыми игроками, отзывающимися на идеологию глобализации, являются университеты, – это неверная интерпретация процесса изменений: какими бы ни были эти изменения, в первую очередь они затрагивают государство, а университеты здесь игроки хоть и активные, но ведомые.

Страны БРИК по-разному реагируют на проблему университетов «мирового класса». Китай и Россия выражают

более явную заинтересованность в создании университетов «мирового класса»: систематически вкладывают ресурсы в немногие избранные университеты, а от остальных вузов ожидают расширения охвата высшим образованием. Бразилия и Индия, напротив, не занимаются систематическим «отбором победителей», хотя элитные университеты у них есть. Поэтому в этих двух странах (политически более демократичных) гораздо слабее идеологическое давление внешнего мира, заставляющее стремиться к качеству. Гораздо большую идеологическую роль в Бразилии и Индии играют проблемы справедливости: справедливо ли происходит распространение образования и не идет ли оно в ущерб качеству.

Давление на государство со стороны высших учебных заведений

Во всех странах БРИК университеты достаточно автономны, а многие из них получают какую-то поддержку от местных властей либо же, будучи частными, существуют за счет доходов от платы за обучение. В одних университетах – активное руководство с хорошими предпринимательскими задатками. В других – нет. Поэтому вовсе не так уж неправильно считать источником изменений сами университеты. В работах некоторых экономистов конкуренция между университетами рассматривается так же, как конкуренция меж-

ду частными фирмами, и предстает как движущая сила, толкающая к инновациям и совершенствованию [World Bank 2000].

Наша модель изменений будет неполноценной, если, рассматривая политику государства в области высшего образования, мы не учтем различных реакций университетов на национальный и глобальный контекст. С одной стороны, университеты порождают инновации, новые идеи, а с другой – консервативно стремятся сохранить академические традиции и свою культуру, коренящуюся в прошлом. Результаты нашего исследования показывают: консервативность университетов объясняется тем, что их нынешнее руководство и профессура сформировались в период предыдущих государственных реформ и научились эффективно действовать именно в тех, прошлых обстоятельствах. Такие вузы и особенно их коллективы стремятся сохранить условия, при которых они умеют поддерживать эффективность. Многие пожилые преподаватели просто стараются сохранить свои рабочие места.

Университеты кажутся консервативными еще и потому, что государство неявно отвело им роль, консервативную просто по сути своей: вбирать все больше выпускников школ и давать им квалификацию бакалавра и более узкую профессиональную квалификацию на основе относительно жестких негибких стандартов. Для такой роли не нужно инновационных методик или усилий по улучшению качества; напро-

тив, исследовательская деятельность, постоянное пребывание «на фронтире» способствуют тому, что преподаватели совершенствуются в своем предмете, что, впрочем, может пойти вразрез с собственно образовательным процессом, когда, по мере расширения образования, обучать требуется все больше студентов.

В главе 5 мы детально рассмотрим, как акторы в университетах реагируют на попытки государства изменить национальные системы высшего образования при помощи финансовой политики, законодательных мер и других прямолинейных стратегий. В рассматриваемых нами четырех странах стратегии эти весьма различны, как различны и реакции университетов на них – что и не удивительно, учитывая разную политическую обстановку в этих странах. Профессорско-преподавательский состав и администраторы вузов научились действовать так, чтобы реализовывать свои интересы в сформировавшихся структурах, поэтому сохранение этих структур в неизменном виде – том, который они уже знают и понимают, – совпадает с интересами этих акторов. В то же время на сцену выходят новые акторы – авторы реформ в правительстве, социальные предприниматели – и создают новые институты либо пытаются преобразовать существующие (например, так, чтобы они превратились в университеты «мирового класса»), что обычно поддерживается и государственной политикой. И в интересах этой второй группы акторов – совсем другой набор целей. Мы анализируем

это противоречие между старыми и новыми институтами (и поддерживающими их акторами) – а пока заметим лишь, что чаще всего оно порождается противоречиями внутри государственной властной структуры. В России, Индии и Бразилии это выражено в большей степени, чем в Китае; и больше влияет на формирование общего русла развития системы высшего образования в России и Индии, чем в Бразилии (где стремительно растущий частный сектор не испытывает особого давления со стороны государственных институтов) или в Китае. И все же такого рода противоречия имеют место во всех четырех странах и оказывают определенное воздействие на ход изменений даже в Китае, где управленцы и профессура всех университетов, как правило, склонны следовать заданной сверху линии изменений, независимо от того, выиграет от этого их собственный университет или нет.

Теории о странах БРИК и о высшем образовании

Наше исследование систем высшего образования во многом отличается от теорий, которые были положены в основу предыдущих работ. В предыдущих исследованиях движущей силой перемен называются сами университеты и их поведение, глобальные экономические силы или глобальная институциональная культура. А мы во главу угла ставим национальное государство и то, как оно нащупывает возмож-

ные пути воздействия на расширение системы высшего образования, достижение справедливости и повышение качества – и преобразует их в политику реформ.

Мы иначе, нежели это делается традиционно, рассматриваем и высшее образование в контексте теперешней глобализации. Интернационализацию обучения и преподавания, образовательные технологии, а также вопросы сопоставления государственного и частного мы отодвигаем на второй план, а на первый выводим концептуальную рамку более общего свойства – ключевыми силами изменений в ней выступают политика, экономика и идеология.

Институты также играют определенную роль в нашей модели. Они по-разному реагируют на давление со стороны государственной политики и вызовы глобализации. Но причиной этих различий совсем не обязательно являются индивидуальные особенности игроков. Есть целый ряд причин, обуславливающих институциональные различия: среди них – разная роль этих институтов во время предыдущих государственных реформ и связанные с их предыдущей ролью финансовые стимулы и сигналы (в том числе и в сфере регулирования), прямые директивы и контроль (так, в Китае президент университета назначается правительством; в России правительство может напрямую влиять на отбор кандидатов на позицию ректора), поступающие от государства, занятого решением своих текущих задач.

В центре нашего анализа – государство, однако будет

неправильным искать одну-единственную теорию, которая объяснила бы реакцию стран БРИК на внешнее воздействие, побуждающее их расширять сферу высшего образования и совершенствовать его качество. Любое государство должно воспроизводить свою политическую власть – просто чтобы выживать, и в разных теориях государства предлагаются разные взгляды на то, как именно воспроизводится политическая власть: имеют ли избиратели контроль над этим воспроизводством; оказывают ли властные группы интересов воздействие на электорат; принадлежит ли политическая власть тем, кто контролирует капитал, а через капитал – и экономику; или же власть – включая необходимые знания, средства коммуникации, идеологию и инструменты подавления диссидентских настроений – концентрируется непосредственно во властных структурах (краткий обзор см. в работе: [Сагпоу 1984]). Однако все эти теории привязаны к определенному историческому контексту тех обществ, в которых они разрабатывались, а страны БРИК имеют очень разную политическую, экономическую и социальную историю. Поэтому трудно подобрать какую-то одну теорию, которая объяснила бы их поведение.

Тем не менее, несмотря на их такую разную историю, в условиях сегодняшней глобальной экономики все страны БРИК объединяет как минимум то, что в воспроизводстве политической власти они опираются прежде всего на поиск политической легитимности: стремятся обрести ее внутри

своей страны и за ее пределами, а особую роль в этом процессе отводят политике в области высшего образования.

Основополагающий тезис таков: рассматриваемые государства используют распространение образования (в целом, включая и высшее), чтобы стимулировать накопление капитала в руках власть имущих (будь то частные капиталисты или само государство), поддерживая в глазах рабочих и служащих образ этой власти как единственно законной [Offe 1973]. Согласно этой теории, образование помогает реализовывать личные интересы государственных акторов (включая интеллектуальную элиту в государственных университетах), направленные на увеличение государственных доходов и воспроизводство власти [Weiler 1983]. Представители государственной бюрократии могут иметь разные мнения относительно того, как лучше всего воспроизводить государственную власть – иными словами, как получать и затем использовать доходы государства. Однако как бы ни конкурировали бюрократические группы между собой, все они представляют государство, которое должно либо подтвердить законность своих притязаний, либо рухнуть. Распространение образования и его реформа выгодны государству, поскольку чем больше выбор в сфере образования и чем выше его качество (с точки зрения конкурирующих между собой государственных чиновников), тем больше у рабочих шансы найти работу, тем больше рабочие рассчитывают на то, что они сами и их дети смогут подняться по социально-экономической

лестнице; при этом увеличивается и прибыльность капитала: повышается производительность труда рабочих, которая, в свою очередь, увеличивает доходы государства и тем самым укрепляет власть чиновников и подтверждает ее законность.

Страны БРИК весьма различны по политическому и экономическому устройству. В Китае и России вроде бы рыночные экономики, однако в них сильны нотки государственного капитализма. В России значительная доля капитала контролируется относительно небольшой группой индивидов, связанных с государственной властью. В Китае коммунистическая партия до сих пор контролирует использование капитала, но не «владеет» им в том смысле, в каком им владеет государственная олигархия в России. При этом китайское государство, контролируемое коммунистической партией, имеет гораздо больше рычагов прямого воздействия на экономическую и политическую систему, чем российское государство. Тем не менее оба этих государственных режима – контролирующих средства массовой информации и другие идеологические инструменты и оказывающих заметное влияние на капитал, – стремятся обосновать законность своих притязаний внутри страны и за ее пределами, поскольку легитимность важна для поддержания контроля над экономикой и властными структурами.

Легитимность включает выработку такой политики в области высшего образования, которая будет учитывать повышенный спрос на него со стороны семей и работодателей, а

также международную идеологию, высоко возносящую элитные исследовательские университеты. России и Китаю не обязательно особо прислушиваться к мнению класса капиталистов, независимых от государства и, возможно, считающих, что государственные средства уместнее было бы потратить на прямые субсидии капиталу, а не на массовое образование. И тем не менее государственные капиталисты в России и Китае (как и капиталистическая элита в иных традиционных капиталистических странах) беспокоятся о том, чтобы в университетах не учили идеям, которые будут угрожать их контролю за капиталом и принятому курсу экономического развития. И в обеих странах представления о контроле со стороны капитала над политическими и экономическими процессами порой вступают в противоречие с представлениями о контроле над ними со стороны политической иерархии.

Бразилия и Индия – более демократические капиталистические государства с сильным колониальным наследием. Для объяснения того, почему они развивают свои образовательные системы так, а не иначе, тоже можно подобрать множество самых разных теоретических концепций. Есть немало подтверждений, что Бразилия и Индия склонны к стратегиям, позволяющим им плотно контролировать систему высшего образования; в разные периоды они распространяли его то более, то менее активно; а все попытки улучшить его качество пока не увенчались заметным успехом. И можно

убедительно показать, что такие стратегии отражают реакцию государства на представления частных (и государственных) капиталистов об экономическом развитии и на давление рабочего класса, желающего улучшить свои шансы на хорошие рабочие места и получить надежду на социальную мобильность.

Ключом (во всяком случае, одним из) к пониманию поведения государства в Индии и Бразилии является разделение власти между центральным аппаратом и региональными штатами. Примечательно, однако, что менее поколения назад распространение образования в Бразилии и Индии шло очень медленно – медленнее, чем в других развивающихся странах. Не менее примечательно и то, что их открытость глобальной экономике – отражающая перемену взглядов элиты относительно экономического развития (а в Бразилии также – сильнейшее давление со стороны США и зарубежных кредиторов) – связывается как раз с началом стремительного расширения доступа к образованию. В Индии она ассоциируется также с передачей политических полномочий в провинции и укреплением позиций региональных партий в центральном правительстве – все это происходило на фоне глобализации экономики (примерно в 1990 г.) и политической необходимости расширять систему образования.

В последующих главах, на основе описанной выше концептуальной рамки, мы постараемся объяснить, как же стра-

ны БРИК изменяют свое высшее образование. Для анализа мы используем следующие источники: вторичные данные о национальных рынках труда и финансировании высшего образования; материалы интервью – опрошены представители 30–40 технических вузов в каждой стране по вопросам финансирования образования, его распространения, оценки своего места в общей структуре высшего образования; результаты опроса нескольких тысяч студентов выпускных курсов в каждой стране; официальные данные о результатах вступительных экзаменов; информацию от работодателей; сведения об учебных курсах и наблюдения за занятиями; государственную статистику; материалы других национальных и международных обследований.

Мы покажем, что в основе изменений в сфере высшего образования в этих странах действительно находится государство. В главе 2 рассматривается, как стремительно правительства всех стран БРИК расширяли охват высшим образованием на протяжении последних 15 лет, причем Китай стартовал с относительно низких значений, Россия – с очень высоких. В главе 4 мы обсудим, какие финансовые стратегии они использовали для этого: Бразилия и Индия опирались в основном на доходы от платы за обучение, расширяя прием в частные колледжи, Китай и Россия – расширяли платный прием в государственных вузах. Глава 3 объясняет, почему основной причиной, сделавшей возможным такое распространение образования за счет прямых частных влива-

ний, был высокий (и растущий) уровень отдачи от образования для выпускников вузов, особенно специализирующихся в инженерных и компьютерных науках, бизнесе и экономике.

Как показывает наше исследование (подробнее мы расскажем об этом в главах 4 и 7), страны БРИК пытаются улучшить качество образования, прежде всего, вкладывая больше ресурсов в несколько элитных исследовательских университетов – т. е. следуя логике движения к университетам «мирового класса» и рассчитывая при этом, что вузы второго и третьего «эшелонов» будут заниматься массовым обучением студентов с гораздо меньшими затратами, причем в Бразилии, Китае и России эти затраты в расчете на одного студента все более и более сокращаются по сравнению с элитными университетами. Насколько мы можем судить, таким массовым вузам предоставили больше автономии, но у них нет особенных стимулов гнаться за качеством, зато есть стимулы удерживать расходы на обучение на низком уровне (см. об этом главу 5). Представляется, что повышение стандартов качества и контроль качества для массового высшего образования имеет гораздо меньший приоритет для правительств БРИК, чем поддержка нескольких элитных университетов, которые смогут стать конкурентоспособными на международной арене.

В главе 7 мы рассмотрим качество обучения в странах БРИК, особенно в области инженерных и компьютерных наук; проанализируем возможные причины различий в каче-

стве между элитными и массовыми вузами. Качество в высшем образовании с трудом поддается четкому определению, и еще труднее оценить его количественно. Однако мы проанализируем целый ряд индикаторов, которые помогут нам понять, насколько эффективны системы высшего образования в странах БРИК. Нам представляется, что качество выпускников в этих четырех странах весьма неравномерно, причем наибольшие различия наблюдаются между элитными и массовыми вузами. Это растущее противоречие между элитными и массовыми вузами поднимает серьезные вопросы о качестве огромного большинства выпускников университетов в долгосрочной перспективе.

И все же, несмотря на указанное противоречие, опрошенные нами в Китае, Индии и России выпускники-инженеры и компьютерщики, как правило, вполне удовлетворены полученным образованием и своими карьерными перспективами (подробнее об этом см. главу 6). Иными словами, расширив доступ к высшему образованию, пусть и объективно невысокого качества, страны БРИК смогли соответствовать ожиданиям большинства студентов. Россия обеспечила доступ к высшему образованию почти для всей возрастной когорты. В Китае также, с учетом нынешней демографической ситуации, к 2020 г. значительная часть этой возрастной когорты получит доступ к высшему образованию. Бразилия и Индия, в которых доля студентов вузов в возрастной когорте не так велика, вводят специальные социальные програм-

мы, благодаря которым в вузы смогли поступить представители социально уязвимых групп. Не исключено, что причина «удовлетворенности» студентов своим образованием – в том, что они просто не вполне представляют себе, с чем сравнивать, а также в том, что любое высшее образование имеет хотя бы какую-то рыночную ценность, и поэтому их удовлетворенность (равно как и их родителей) важна, скорее, для политической легитимности государства.

В главе 8 мы также покажем, что Бразилия и Индия, возможно, в силу своего демократического устройства и относительно не такого массового характера высшего образования, а также благодаря весомой доле избирателей с низкими доходами, больше внимания уделяют обеспечению справедливого доступа к высшему образованию и не так фокусируются на его качестве. Россия и Китай – более авторитарные государства и мировые военные державы – напротив, очень щепетильно относятся к своему положению в мире, и после десятилетий существования политической системы, во главу угла ставившей справедливость, теперь больше озабочены построением качественных элитных университетов, чем доступом низкодоходных групп к образованию. Такой подход вполне логичен для России с ее большой долей молодежи, поступающей в вузы (включая и представителей социально уязвимых групп), но вот в Китае недостаточное внимание к проблеме справедливого доступа может иметь негативные последствия для развития страны – как политические,

так и экономические.

Несколько пояснений о системах высшего образования в странах БРИК

Учебные заведения в системах высшего образования в странах БРИК различаются между собой и от страны к стране. Мы стараемся не сравнивать яблоки с апельсинами, т. е. сравниваем только подобные друг другу явления. Например, в первую очередь мы рассматриваем первое высшее образование (подготовку бакалавров): пусть она может быть разной по продолжительности, но ее социально-экономическое место примерно одинаково во всех четырех странах. При этом, например, в Китае заметная доля студентов обучается по более коротким программам (продолжительностью 2–3 года), что ближе к американским муниципальным колледжам (community colleges), чем к традиционному высшему образованию. Аналогично, в Индии многие будущие инженеры обучаются по 3-годовалым программам, по окончании которых выдается диплом – это скорее подготовка прикладных «технарей», нежели полноценных инженеров. В странах БРИК разная доля студентов продолжает обучение после первой ступени – в магистратуре и аспирантуре. Все это – части национальной системы высшего образования, и при оценке численности студентов на каждой ступени, равно как и при попытке понять саму систему важно четко выделить

каждую ступень.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.