



CINE

Центр по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже (США) занимается теоретическими разработками и проводит междисциплинарные исследования в области высшего образования на мировом уровне. Основной задачей центра является распространение актуального, аналитически осмысленного знания о состоянии, тенденциях развития, структуре и основных проблемах международного высшего образования. Руководит центром известный специалист в области изучения процессов развития высшей школы профессор Филип Дж. Альтбах.

Среди направлений деятельности центра ключевыми являются издание ежеквартального бюллетеня *International Higher Education*, содержащего лучшие научные разработки и статьи о важных изменениях в области высшей школы на примере локальных,

региональных и международных кейсов; отбор и издание книг и монографий состоявшихся и молодых исследователей из разных стран; работа по активизации исследований в области высшей школы в странах Африки и других развивающихся странах; мониторинг коррупции в сфере высшего образования, а также работа, связанная с кросс-культурным взаимодействием университетов и исследователей.

Центр по изучению международного высшего образования — стратегический партнер ИНИИ НИУ ВШЭ, в сотрудничестве с которым реализован целый ряд исследовательских проектов. Новым этапом совместной деятельности является подписание соглашения о передаче прав на издание и распространение бюллетеня на русском языке.

<http://www.bc.edu/research/cihe/>



НИУ ВШЭ

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» является крупнейшим центром социально-экономических исследований и признанным лидером высшего образования в Восточной Европе. Университет активно и успешно занимается исследовательскими разработками в области менеджмента, социологии, политологии, философии, международных отношений, математики, востоковедения и журналистики, объединенных базовыми принципами современной экономической науки.

Преподаватели и сотрудники университета принимают значимое участие в развитии социальных и экономических преобразований в Российской Федерации. Путем проведения системного анализа и комплексных междисциплинарных исследований университет транслирует актуальные экономические знания правительству, бизнес-сообществу и гражданскому обществу.

На базе НИУ «Высшая школа экономики» функционируют 47 исследовательских центров и 25 международных лабораторий, занимающихся реализацией прикладных и фундаментальных исследований. Одним из приоритетных направлений деятельности университета являются исследования в области высшего образования, объединяющие усилия целого ряда коллективов, работающих в соответствии с мировыми стандартами. Национальные и международные группы исследователей — специалистов в области экономики, социологии, психологии и управления разрабатывают и реализуют сравнительные междисциплинарные проекты. Тематика таких исследований включает вопросы развития мировой и российской системы высшего образования, эффективного контракта в образовании, трансформации академической профессии, подготовки образовательных стандартов, моделей оценки эффективности учреждений высшей школы и многие другие.

<http://www.hse.ru/>

Содержание

Международное высшее образование
№79 / Зима 2015

Международные проблемы и тенденции

- 6 Глобальное распространение гуманитарного образования
Кара А. Годвин
- 8 Образовательные хабы: кто вкладывает средства в их развитие?
Джейн Найт
- 11 Что считать академической продуктивностью в исследовательских университетах?
Филип Дж. Альтбах

Становление высшего образования как отдельной области знаний

- 13 Исследования и обучение в сфере высшего образования: асимметричная карта мира
Лора Рамбли
- 15 Распространение информации: анализ изданий, посвященных вопросам высшего образования
Ариана Де Гайардон
- 17 Изучение международного высшего образования и сравнительные исследовательские проекты
Анна Космюцки, Георг Крюкен

Рейтинги: структура и задачи

- 19 Меняют ли международные университетские рейтинги мировой образовательный ландшафт?
Ин Чэн
- 21 Мировой рейтинг университетов Times Higher Education и таинственный «азиатский прорыв»
Алекс Ашер

Высшее образование в Африке

- 23** Преодоление проблем послевузовского профессионального образования в странах Черной Африки
Фред М. Хейуорд, Дэниел Нцъайияна
- 25** Закат частных вузов в Кении
Ишмаэль И. Мунене

Студенческая мобильность

- 27** Привлечение международных студентов: выработка стратегий, основанных на эмпирических данных
Рахул Чоудаха
- 29** Стипендиальная программа «Болашак» (Казахстан)
Аида Сагинтаева, Закир Джумакулов
- 31** Иностранцы студенты в университетах Индии
Вена Бхалла, Кришнапратап Б. Повар

Страны и регионы

- 32** Управление вузами и законодательное регулирование высшего образования: актуальность британского опыта в международном контексте
Робин Мидлхёрст
- 34** Новая линейная модель финансирования высшего образования в Хорватии: выиграют ли от нее студенты?
Люция Брайкович
- 36** Украина: новая реформа высшего образования и интернационализация
Соня Кнутсон, Валентина Кушнарченко

Глобальное распространение гуманитарного образования

Кара А. Годвин

Кара А. Годвин — приглашенный исследователь, консультант в Центре по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже. E-mail: kara.godwin@gmail.com.

Гуманитарное образование (liberal arts), или, как его часто называют, образование широкого профиля, в последние два десятилетия получило широкое распространение в таких странах, как Россия, Индия, Гана, Китай, Израиль, Нидерланды, Чили, Бангладеш, Бразилия. В ряде случаев оно стало доминирующим, хотя раньше в этих странах его практически не существовало. И это не единичный случай, а пока небольшой, но потенциально значимый и глобальный тренд. На протяжении веков высшее образование в большинстве стран мира было организовано таким образом, что в его центре находились профессиональные дисциплины и практическая философия. Целью образовательного процесса была подготовка высококвалифицированных кадров, которые могли бы занять соответствующие должности в промышленной сфере, в области здравоохранения, школьного образования, госслужбы. Таким образом, процесс обучения студентов был сосредоточен на изучении дисциплин, непосредственно приближавших их к тому, чтобы стать юристом, инженером, врачом, бухгалтером, учителем и т.д.

Гуманитарное же образование, несмотря на то что его корни лежат в Древней Греции, долгое время считалось отличительной чертой американской академической традиции. Обычно гуманитарное образование ассоциируется у людей с американскими колледжами вольных искусств, хотя в настоящее время и некоторые исследовательские университеты США предлагают программы широкого общеобразовательного профиля. Развитие гуманитарного образования и соответствующие реформы вне США следует рассматривать как отдельный феномен по двум причинам. Во-первых, рост количества и расширение географии распространения подобных программ в последние годы стали полной неожиданностью. Во-вторых, философия, которая лежит в основе программ общеобразовательного профиля, противоречит традиционному пониманию высшего образования, сложившемуся за пределами США.

Тем не менее распространение гуманитарного образования в мире прошло практически незаметно. Недавно впервые было проведено исследование, посвящен-

ное феномену гуманитарного образования в мире, и результаты его оказались отчасти неожиданными. Исследование основано на данных Глобального реестра гуманитарного образования (Global Liberal Education Inventory, GLEI) — каталога, куда вошли 183 образовательные программы широкого профиля, предлагаемые за пределами США. В этом исследовании поднимаются острые вопросы, связанные с развитием гуманитарного образования в новых культурных средах.

Краткое определение

Споры об определении того, что такое «гуманитарное образование», «вольные искусства», «образование широкого профиля», ведутся веками. Не вдаваясь в подробности, можно выделить три критерия, на основе которых та или иная программа включалась в GLEI. В противоположность конкретному, ориентированному на освоение определенной профессии традиционному высшему образованию, как оно понимается в большинстве стран мира, гуманитарное образование: 1) междисциплинарно и подразумевает широкий спектр дисциплин, относящихся к социальным, гуманитарным и естественным наукам; 2) включает ряд общеобразовательных дисциплин, обязательных для всех студентов; 3) делает акцент на развитии хотя бы двух из перечисленных ниже пунктов: навыков широкого применения — письменной и устной коммуникации, анализа и синтеза, умения решать задачи, информационной и математической грамотности, логического мышления, критического мышления, творческого начала и т.д., гражданственности/социальной ответственности/этики, глобальной конкурентоспособности и/или целостного студентоориентированного и комплексного подхода к обучению студентов.

В международном контексте термин «образование широкого профиля», который нередко используется вместо более дискуссионного термина «гуманитарное образование», может создавать путаницу. Так, образовательная программа может предлагать образование широкого профиля, при этом не являясь гуманитарной. Или, наоборот, программа может быть обозначена как дающая образование широкого профиля,

Гуманитарное же образование, несмотря на то что его корни лежат в Древней Греции, долгое время считалось отличительной чертой американской академической традиции.

при этом отвечать всем трем перечисленным выше признакам и, таким образом, полностью соответствовать классификации GLEI. Наиболее яркие примеры таких программ представлены в Гонконге.

Где в мире развилось гуманитарное образование?

Можно с уверенностью утверждать, что программы высшего образования широкого профиля на сегодняшний день представлены в вузах как минимум 58 стран на всех континентах. Еще пару десятилетий назад ситуация была совсем другой. Как ни странно, лидером в этой области — после Северной Америки — стала вовсе не Европа, как можно было бы предположить, а Азия. Согласно GLEI, в Азии действует 37% всех программ широкого профиля за пределами США. Три четверти этих программ реализуются в университетах Китая, Индии и Японии и всего несколько важных инициатив появилось в менее развитых странах, таких как Бутан, Афганистан и Бангладеш. Основным двигателем развития этих программ в Китае, заставившим отойти от традиционной концепции и подтолкнувшим реформу гуманитарного образования в стране, является заинтересованность правительства в развитии критического и творческого мышления. Беспрецедентное распространение гуманитарного образования произошло и в Гонконге в рамках государственной системы высшего образования. Все государственные вузы сейчас участвуют в реформе по введению программ гуманитарного образования и образования широкого профиля, а также изменению образовательного цикла в целом.

В Европе, на долю которой приходится 32% программ гуманитарного образования за пределами США, отчетливо видны различия между процессом развития гуманитарного образования в западноевропейских и восточноевропейских странах. В Западной Европе распространение гуманитарного образования во многом связано с Болонским процессом и желанием более точно определить содержательные границы бакалавриата. Так, в Нидерландах запуск новых программ был призван диверсифицировать высшее образование и содействовать дальнейшему повышению качества образования в этой в целом эгалитарной системе. В Восточной Европе развитие гуманитарного образования связано с политическими изменениями в молодых демократических государствах, появившихся после окончания холодной войны, где получили признание эксперименты с новой образовательной философией.

На Ближнем Востоке и в странах арабского мира гуманитарное образование обычно называют образованием американского типа, при этом в общественном сознании все американское является синонимом качества. Однако рыночный успех подобных программ, связанный с их названием, не оказывает влияния на такие культурные особенности этих стран, как гендерная сегрегация и превалирование религиозных законов.

На этот регион приходится лишь 9% программ, вошедших в GLEI, но они вызывают большой интерес, потому что развитие образования, стимулирующего критическое мышление, в ближневосточных и арабских странах воспринимается как нечто довольно необычное.

Согласно GLEI, гуманитарное образование пока сравнительно малопопулярно в Латинской Америке (всего семь программ, или 4% от всех программ, действующих вне США), Африке (четыре программы, или 2%) и Океании (семь программ, или 4%). Особенность Латинской Америки заключается в том, что там образование широкого профиля часто развивается при участии католической церкви, и ни одна из программ не предполагает обучения на английском. Африканские программы, несмотря на их небольшое количество, предлагают уникальные образовательные возможности, увеличивают спрос на высшее образование и дают странам, которые их инициировали – Кении, Марокко, Гане и Нигерии, – надежду на позитивные изменения в экономическом и социальном развитии. Единственной страной Тихоокеанского региона, предлагающей общеобразовательные программы широкого профиля, является Австралия. В отличие от многих других регионов, где гуманитарное образование находится на вторых ролях, ведущий австралийский Университет Мельбурна разработал программу гуманитарного образования, которую уже взяли на вооружение другие ведущие университеты мира.

...распространение гуманитарного образования в мире прошло практически незаметно.

Поскольку США не вошли в это исследование, единственным представителем Северной Америки стала Канада, где предлагается 21 гуманитарная образовательная программа — больше, чем в какой бы то ни было другой стране. Однако, судя по всему, она не оказала практически никакого влияния на недавние глобальные процессы, связанные с развитием гуманитарного образования. Канада имеет самую долгую историю преподавания «вольных искусств» среди всех стран: только три из существующих сегодня проектов были созданы позднее 1990 года. Один из них — Лига четырех университетов (U4 League), консорциум давно устоявшихся вузов с долгой историей преподавания «вольных искусств», куда входят Университет Акадия, Университет Бишопс, Университет Маунт-Элисон и Университет Святого Франциска Ксаверия.

Другой — это Университет Квест. Учебные планы предлагаемых ими программ охватывают широкий академический культурный спектр и, возможно, вскоре станут примером, на который будут ориентироваться другие вузы, как канадские, так и зарубежные.

Когда и как в мире развилось гуманитарное образование?

Результаты анализа хронологии запуска программ, вошедших в GLEI, потрясают. Хотя зачатки интересующей нас образовательной философии присутствовали в Оксфорде и Кембридже с момента их основания, 59% из 183 программ, вошедших в GLEI, было запущено не раньше 1990 года. Более того, 44% всех программ за пределами США было открыто не раньше 2000 года.

В целом в мире образовательные программы широкого профиля встречаются в государственных и частных вузах одинаково часто, однако были выявлены существенные региональные различия. Учитывая стремительный рост частного образовательного сектора, удивительно, что с 2000 года в государственных вузах гуманитарных программ на 20% больше, чем в частных. Это отчасти объясняется образовательными реформами в Китае и Гонконге.

81% всех программ преподается на английском языке, в том числе 46% всех программ в странах, где английский не является официальным языком. Многие программы реализуются при содействии или в формальном сотрудничестве с другими вузами, однако таких менее половины — 43%. В большинстве случаев в качестве партнера выступает другой вуз в той же стране; международных программ существенно меньше. Интересно, что на США приходится лишь треть программ, реализуемых одновременно несколькими вузами.

Гуманитарное образование в мире: диффундирующее распространение

Рост интереса к гуманитарному образованию в разных странах мира не случаен, это определенно тенденция, распознать которую, впрочем, пока непросто. Развитие гуманитарного образования по-прежнему представляет собой скорее периферийный феномен, который не оказывает существенного влияния на доминирующие образовательные процессы, которым уделяется большее внимание, в том числе со стороны исследователей, и на которые выделяются значительные ресурсы. Исключение составляют разве что Гонконгский университет науки и технологий и Университет Мельбурна в Австралии.

Количество программ широкого профиля и обучающихся на них студентов ничтожно мало по сравнению с традиционными программами профессионального высшего образования. Лишь 2% стран (5% с учетом США) могут похвастаться тем, что в них действует 10 или более программ гуманитарного образования. В большинстве (почти 80%) стран, вошедших в GLEI, реализуется не более трех подобных инициатив.

Сложившаяся ситуация препятствует развитию потенциала гуманитарного образования как силы, которая могла бы влиять на высшее образование в целом, и не способствует ее субъективной легитимности.

Однако это всего лишь наблюдение, которое не влечет за собой идею о необходимости увеличения количества образовательных программ широкого профиля. Результаты проведенного исследования заставляют задуматься о ряде вопросов, неприятных для подвижников в сфере обучения «вольным искусствам». Среди них вопрос о сложности разработки образовательных программ, соотносящихся с местной культурной традицией, выработке новых подходов к преподаванию и обучению, недостаточной доступности гуманитарного образования, в том числе с финансовой точки зрения, что делает его элитарным и способствует укреплению несправедливости. И наконец, необходимо помнить о потенциальных проблемах неолиберализма и культурной гегемонии Запада, оказывающего влияние на развитие образования в других уголках мира.



Образовательные хабы: кто вкладывает средства в их развитие?

Джейн Найт

Джейн Найт — лектор Института образовательных исследований провинции Онтарио при Университете Торонто, Канада. E-mail: janeknight@sympatico.ca.

Формирование международных образовательных хабов — одно из наиболее ярких событий международного высшего образования последних лет. Создание образовательного хаба на уровне отдельного государства является результатом планомерной работы по объединению усилий множества локальных и международных участников образовательного сектора — вузов, студентов, исследовательских центров и специалистов по развитию образования и индустрии знаний. На сегодняшний день в качестве образовательных хабов позиционируют себя шесть стран: Катар, ОАЭ, Сингапур, Малайзия, Гонконг и Ботсвана. Но кто финансирует эти процессы? Государственные или частные организации? Местные или зарубежные? И насколько существующие модели финансирования стабильны? Все эти вопросы заслуживают внимательного рассмотрения.

Катар

Каждая страна выработала стратегию финансовой поддержки формирования образовательных узлов. Модель Катара интересна и при этом уникальна. Филиалы зарубежных вузов и компании, расположенные в технопарках Education City и Science and Technology Park, обеспечены всей необходимой инфраструктурой и материальной базой. Более того, Катарский фонд образования, науки и общественного развития покрывает 100% текущих расходов десяти международных университетских филиалов и нового Университета Хамада бин Халифа (который предлагает образование в том числе на уровне магистратуры и аспирантуры), что составляет довольно внушительную сумму. А огромные ежегодные текущие расходы по поддержке технопарков Education City и Science and Technology Park, а также многих других исследовательских программ и грантовых инициатив взяло на себя правительство Катара. Вопрос в том, является ли модель финансирования образовательных инноваций полностью за счет государства устойчивой и рациональной? По сути, Катар покупает и импортирует большую часть образовательных программ, услуг и исследований, предлагаемых в рамках образовательного узла. Ключевой вопрос заключается в том, как долго государство должно вкладываться в покупку и импортирование зарубежного опыта, для того чтобы укрепить национальный потенциал. С тех пор как правительство Катара начало работу по привлечению отдельных иностранных вузов к разработке определенных образовательных программ в технопарке Education City, прошло уже 17 лет. Можно ли это расценивать как первый этап долгосрочной стратегии по развитию национального кадрового потенциала с целью ослабления зависимости от иностранных кадров и сырьевых отраслей экономики или как новый *modus operandi*? Если верно последнее, то насколько такая модель стабильна и эффективна? Если же нет, то каков следующий этап?

ОАЭ

У ОАЭ совершенно другой подход к финансированию, инвестициям и генерации дохода. Каждый эмират предложил собственный подход к формированию образовательного хаба. ОАЭ пригласили известные во всем мире вузы, такие как Нью-Йоркский университет и Сорбонна, открыть свои филиалы на базе инфраструктуры, предложенной правительством Абу-Даби. Кроме того, Массачусетский технологический институт был приглашен к сотрудничеству по вопросу создания Масдарского технологического института в строящемся Масдар-Сити, который должен стать первой в мире территорией, свободной от углерода. В Масдар-Сити будут расположены исследовательские центры и образовательные программы мирового уровня и будут жить ведущие ученые — и все это при поддержке правительства Абу-Даби, т.е. в результате вложения огромных государственных средств.

В Дубае совсем иная ситуация. В Стратегическом плане развития Дубая заложена идея создания трех тематических свободных экономических зон, две из которых — Knowledge Village и Dubai International Academic City — будут ориентированы на развитие образования. На инвестиционном подразделении правительства Дубая (ТЕКОМ) лежит задача создания инфраструктуры и материальной базы в этих экономических зонах и привлечения авторитетных иностранных вузов и компаний. Чтобы обеспечить развитие образовательных и тренинговых программ, в этих зонах будут установлены привлекательные налоговые и законодательные условия. В отличие от Катара и Абу-Даби, организации, работающие в Дубае, не получают субсидий на покрытие текущих расходов и самостоятельно оплачивают аренду площадей, зданий и т.д. Согласно оценкам, внутренние государственные капиталовложения в две свободные экономические образовательные зоны Дубая составляют около 80% от общей стоимости земли, инфраструктуры, предлагаемых услуг, а частные иностранные капиталовложения в виде расходов организаций-арендаторов составляют 20%. Данных об объеме дохода, получаемого ТЕКОМ от сдачи в аренду земли и пр., а также от платы за учебу, нет, однако, учитывая относительную стабильность этих экономических зон, которые уже функционируют на полную мощность, можно предположить, что нынешняя система финансирования работает, а объем образовательных возможностей, предоставляемых в основном иностранным студентам, неуклонно растет. Так, 60% международных студентов, обучающихся в филиалах вузов ОАЭ, — экспаты, 32% — студенты зарубежных университетов, филиалы которых открыты в ОАЭ, а граждане ОАЭ составляют всего 8% студентов.

На инвестиционном подразделении правительства Дубая (ТЕКОМ) лежит задача создания инфраструктуры и материальной базы в этих экономических зонах и привлечения авторитетных иностранных вузов и компаний.

Данных об объеме дохода, получаемого ТЕКОМ от сдачи в аренду земли и пр., а также от платы за учебу, нет...

Гонконг, Ботсвана и Сингапур

Опыт Гонконга представляет собой еще один сценарий развития событий. Правительство ограничивает объем государственных инвестиций на развитие образовательного хаба с самого момента его анонсирования в 2004 году. Первый транш государственных средств был выделен в форме стипендий и нацелен на привлечение талантливых зарубежных студентов, в первую очередь из Китая. Затем правительство выделило кусок земли для строительства местными и иностранными университетами своих филиалов, однако пока неизвестно, будет ли Гонконг строить здания и затем сдавать их в аренду или же вузы должны будут самостоятельно обеспечить себя всей инфраструктурой. Похожая ситуация в Ботсване: государство участвовало в детальной разработке планов по развитию образовательного узла, но его материальные инвестиции ограничены. Планы Ботсваны по созданию образовательного хаба по-прежнему в силе, но на них оказали негативное влияние экономические кризисы 2008 и 2012 годов. На сегодняшний день государственные инвестиции ограничиваются учреждением стипендии для международных студентов и основанием нового университета — Ботсванского международного университета науки и технологий.

Инвестиции в создание сингапурского образовательного хаба, начавшиеся в 1998 году, сложно отследить ввиду отсутствия какой бы то ни было информации о частных или государственных, национальных или иностранных источниках финансирования. Никаких выводов делать нельзя, однако важно отметить, что о правительстве Сингапура часто говорят как о венчурном инвесторе, поскольку оно щедро поддерживает усилия по развитию образовательного узла.

Малайзия

Ситуация с развитием стратегии образовательного хаба в Малайзии сложная и состоит из множества различных компонентов. В Малайзии уже работают семь филиалов иностранных вузов и планируется открыть еще несколько. Эти проекты реализованы при участии как частного иностранного, так и внутреннего национального капитала. А благодаря недавнему созданию свободной экономической зоны «Искандар» образовательные проекты стали получать еще более щедрое

финансирование со стороны Khazanah Nasional — государственного инвестиционного подразделения правительства Малайзии. Эта организация спонсировала строительство инфраструктуры для привлечения иностранных вузов. В целом внутренние государственные инвестиции в развитие образовательного узла составляют в Малайзии, по оценкам, около 50% от общего объема средств; еще 40% поступают от частных малайзийских инвесторов. Источник остальных 10% — частные иностранные капиталовложения и пр.

Заключение

Описанные примеры показывают, что развитие образовательных узлов невозможно без участия государственного капитала. Этот процесс также требует привлечения частных средств из местных и зарубежных источников, однако нельзя недооценивать значимость государственного капитала для запуска подобных проектов и поддержания их жизнеспособности. В ОАЭ и Малайзии изначальные государственные вложения в итоге окупились за счет того, что удалось привлечь новые источники частных средств. В Сингапуре и Катаре другая модель, предусматривающая основное финансирование за счет государственных денег (или денег правящей семьи), которая также продемонстрировала свою состоятельность в течение последних 15 лет. Однако вопросы об устойчивости и воспроизводимости таких моделей финансирования в других странах остаются открытыми.

Более подробно см.: Knight, J. 2014. International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge Models. Dordrecht, Netherlands: Springer Publishers.



Что считать академической продуктивностью в исследовательских университетах?

Филип Дж. Альтбах

Филип Дж. Альтбах — исследователь, директор Центра по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже, США.

E-mail: altbach@bc.edu.

Публикации в статусных рецензируемых журналах в условиях глобальной образовательной конкуренции стали важнейшим критерием успешности в академическом мире. Особенно престижно иметь публикации на английском языке в международно признанных изданиях. Университеты включились во всемирную гонку за публикациями, в которой ученые являются ударными группами. На кону позиции в международных рейтингах, бюджетные средства, национальный престиж, возможность привлекать лучших студентов и профессоров и престижные места в неофициальной академической иерархии.

Следует понимать, что вся эта игра в рейтинги и погоня за публикациями — в любом случае удел лишь небольшой прослойки вузов, о какой бы стране ни шла речь. Большинство вузов в основном являются учебными и очень мало внимания уделяют исследовательской работе (если вообще уделяют). Из примерно 18 тысяч существующих в мире вузов в международных рейтингах упоминается всего около тысячи. Необходимо отдавать отчет в том, что большинство вузов — это в первую очередь образовательные учреждения, которые должны фокусироваться на образовательной деятельности, а не на повышении научной репутации. Производительность большинства образовательных систем следовало бы измерять, оценивая преподавание и знания студентов, а также успехи в снижении уровня отсева. Таким образом, поднятый изначально вопрос относится лишь к ограниченному, но очень важному кругу вузов.

Измерение исследовательской продуктивности

Для университетов, активно занимающихся научными исследованиями, и работающих в них ученых оценка академической производительности — процесс неоднозначный и непростой. Адекватно оценить такую важную составляющую их работы, как качество преподавания, удается редко: во-первых, это само по себе сложно, во-вторых, отсутствуют общепризнанные

критерии оценки. Наиболее распространенный способ — опрос студентов по окончании курса — уже давно признан несостоятельным. Более того, в настоящее время говорят не только об оценке преподавания, но и об оценке результатов обучения студентов: какую «добавленную стоимость» те приобретают, прослушав тот или иной курс. Консенсуса относительно того, как оценивать преподавание и результаты обучения, пока не найдено.

Исследовательские университеты уделяют наибольшее внимание научным достижениям: это их основное предназначение и ключевой фактор, учитываемый при составлении рейтингов и влияющий на международный престиж. Исследовательскую продуктивность измерять проще, чем любые другие виды академической работы, такие как преподавание (о чем уже говорилось выше), общественная нагрузка, налаживание отношений между университетами и производственным сектором. Поэтому научная работа остается не просто «золотым стандартом», но и практически единственным более или менее надежным показателем.

Но даже исследовательскую производительность измерить не так-то просто. Международные рейтинги учитывают публикации в журналах, индексируемых в глобальных базах данных вроде Science Citation Index, Web of Science или Scopus, а также аналогичных отраслевых базах данных. Однако эти базы охватывают лишь небольшое число изданий и отдают предпочтение издаваемым на английском, международном языке научного общения. В рейтингах и других национальных инструментах оценки также учитываются исследовательские гранты и другие источники финансирования исследований. Но, опять же, даже если это и применимо к точным наукам, то как быть с другими дисциплинами? Рейтинги не учитывают огромные межстрановые различия и разрыв между отдельными образовательными системами с точки зрения доступности финансирования.

Следует понимать, что вся эта игра в рейтинги и погоня за публикациями — в любом случае удел лишь небольшой прослойки вузов, о какой бы стране ни шла речь.

Наконец, ни базы данных, ни большинство вузов не берут в расчет тот факт, что существуют другие способы оценки производительности труда, а также что процесс распространения знания в последние годы претерпел существенные изменения.

Библиографические базы данных как смиренная рубашка для вузов

Science Citation Index (SCI) и другие подобные базы учитывают лишь один наукометрический показатель, который наиболее характерен для естественных и медико-биологических наук. Представители этих областей обычно отчитываются о результатах своей работы в виде научных статей в рецензируемых журналах, на которые потом ссылаются другие ученые. Например, в одном многообещающем африканском исследовательском университете введена система, согласно которой продуктивность преподавателей ежегодно оценивается в баллах, причем за статью в «ведущем международном журнале» начисляется в два раза больше баллов, чем за публикацию успешной книги. От преподавателей требуют определенное количество баллов в год, и наибольшее число баллов можно набрать, печатаясь в рецензируемых журналах.

Во многих университетах и образовательных системах разработаны схемы доплаты преподавателям за высокую научную продуктивность. Обычно максимальные выплаты предусмотрены за публикации в рецензируемых журналах, индексируемых SCI. Размер подобных выплат может достигать или даже превосходить месячную зарплату преподавателя, как это происходит, например, в некоторых ведущих китайских университетах. В одном из известных российских университетов подобная надбавка может оказаться более чем в два раза выше базовой зарплаты (довольно низкой), причем надбавки за статьи в русскоязычных изданиях составляют менее половины от размера надбавок за статьи в престижных международных журналах. Издание книги или главы в книге не дает права на подобную надбавку.

Но в других дисциплинах приняты иные формы распространения результатов своей работы. В гуманитарных и некоторых социальных науках, например, основную роль проводника знаний и новых научных результатов выполняют книги. Проблема заключается в том, что оценить импакт-фактор книги, ее интеллектуальную значимость довольно сложно, поэтому книги обычно вообще не учитываются при оценке научной продуктивности. Это ухудшает положение представителей тех дисциплин, где распространение знания осуществляется в первую очередь благодаря книгам. Однако правда состоит в том, что книги по-прежнему являются важным способом передачи знания.

Анархические и революционные процессы в сфере обмена научными знаниями

Массовизация высшего образования и развитие информационных технологий способствовали росту анархии и вызвали революционные процессы в сфере обмена научными знаниями. Еще менее полувека назад все мировые знания и открытия печатались и передавались небольшим числом всем известным и всеми признаваемым академическим и коммерческим издательствам. Большая часть знания производилась и потреблялась узким кругом стран и университетов Европы и Северной Америки.

От преподавателей требуют определенное количество баллов в год, и наибольшее число баллов можно набрать, печатаясь в рецензируемых журналах.

Эти проверенные временем центры знания по-прежнему занимают доминирующие позиции в современном академическом ландшафте, однако появляются новые университеты и новые исследователи в самых разных точках мира, и они тоже производят качественный научный продукт: ученые из Китая, Бразилии, России и других стран включились в глобальные информационные процессы и в качестве потребителей, и в качестве производителей нового знания. Политика лучших журналов становится все более избирательной, они по-прежнему зависят от традиционных центров притяжения, так что представителям «внешней среды» трудно получить доступ к ним. К тому же многие журналы оказались в руках огромных международных издательских домов, которые взимают большие деньги за доступ к этим изданиям.

Благодаря интернету появились новые «открытые» журналы, хотя их качество иногда вызывает сомнения. Также стали процветать липовые издания, готовые за плату опубликовать что угодно, а также многочисленные издательства, которые публикуют книги за деньги авторов. Иными словами, в академическом издательском деле сейчас полная неразбериха и анархия.

Финансирование исследований как показатель научной производительности?

Вузы, образовательные системы и, разумеется, многие университетские рейтинги учитывают объем привлеченных на науку средств при оценке академической производительности исследовательских университетов. Суметь раздобыть финансирование — это уже важное достижение, а в некоторых областях — еще и неизбежное условие для начала исследовательской работы. Во многих — а может, и в большинстве — научных дисциплин найти средства непросто, а ресурсы ограничены. Так, особенно в гуманитарных и многих социальных науках хорошее исследование может быть проведено и при очень скромном внешнем финансировании. Более того, даже в естественных и медико-биологических науках доступ к ресурсам есть обычно лишь у тех, кто работает в ведущих университетах в странах с хорошо развитой исследовательской инфраструктурой. Поэтому необходимо очень внимательно подходить к оценке полученного учеными финансирования как показателю их научной производительности.

Как оценивать исследовательскую производительность ученых?

В отличие от решений, существующие проблемы очевидны, хотя те, кто хочет «измерять» и придумывать меры «поощрения» исследовательской продуктивности, их обычно игнорируют. Ясно, что универсального способа оценки исследовательской продуктивности ученых и академических результатов в целом нет. Для разных научных дисциплин характерны разные факторы. Одни показатели проще измерить, нежели другие: так, количество статей в популярных научных журналах оценить проще, чем значение опубликованных книг или статей в различных онлайн-журналах или «открытых» изданиях. И возможно, в наш век гиперконтроля сложно ожидать осторожного, осмотрительного и детального подхода к выработке оценок, которые зачастую оказывают существенное влияние на карьеру и заработную плату университетских преподавателей.



Исследования и обучение в сфере высшего образования: асимметричная карта мира

Лора Рамбли

Лора Рамбли — заместитель директора Центра по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже. E-mail: rumbley@bc.edu.

Во всем мире наличие и доступность качественных данных все в большей степени становится неотъемлемым элементом принятия управленческих решений и стратегического планирования как на уровне отдельных университетов, так и на уровне целых образовательных систем. Кроме того, для реализации эффективного, результативного и творческого подхода в постоянно меняющихся условиях организации сектора высшего образования всего мира нуждаются в привлечении все большего числа специально подготовленных для работы в образовательной области преподавателей и административных сотрудников. Залогом успеха нынешнего поколения университетских управленцев и должностных лиц, отвечающих за выработку решений в образовательной сфере, являются глубокие системные представления о том, как функционирует институт высшего образования, которые выходят далеко за рамки знаний, полученных из личного опыта.

Потребность в расширении этой области знаний повышает актуальность вопроса о том, как устроена сфера исследований и аналитики высшего образования и где готовят будущих специалистов. Что мы знаем об исследовательских центрах и академических программах, в рамках которых осуществляется подготовка специалистов в области исследований высшего образования? И в контексте того, что мы знаем о масштабах и особенностях этого исследовательского и образовательного сообщества, есть ли у нас основания для оптимизма или пессимизма по поводу возможности удовлетворить растущие потребности в информации об этом секторе и уровне профессионалов?

Быстрорастущая сфера

После 2000 года Центр по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже представил три глобальных реестра исследовательских центров/институтов и образовательных программ, посвященных теме высшего образования. Количество центров и программ в каждом следующем реестре резко увеличивалось. Для сравнения: в 2013–2014 годах перечисленных центров и программ оказалось на 293 больше, чем в 2006 году, причем за этот период

в реестре также появилось 26 новых стран, в которых существуют подобные центры. И несмотря на то, что этот результат отчасти объясняется более скрупулезным подходом к сбору данных, есть все основания считать, что новые данные отражают реально произошедший резкий скачок и что центров и программ действительно стало гораздо больше.

Залогом успеха нынешнего поколения университетских управленцев и должностных лиц, отвечающих за выработку решений в образовательной сфере, являются глубокие системные представления о том, как функционирует институт высшего образования, которые выходят далеко за рамки знаний, полученных из личного опыта.

Многие из перечисленных в реестре исследовательских центров (100 из 217) появились после 2000 года, причем в большинстве своем в странах Европы и Азии. На этом фоне особенно ярко выделяется Китай, где исследовательские центры, занимающиеся вопросами высшего образования, развиваются наиболее активно. И хотя по разным причинам реестр Бостонского колледжа не полностью отражает сложившуюся в Китае ситуацию, наши данные показывают, что только в 2000–2012 годах в этой стране появилось 20 новых исследовательских центров и институтов.

Кроме того, реестр Центра по изучению высшего образования установил, что в период после 2000 года в мире было запущено как минимум 60 полноценных образовательных программ, посвященных изучению высшего образования, причем 33 из них появилось после 2006 года.

Неравномерное расширение

В свете возрастающего внимания к этой теме в национальных повестках дня и на международном уровне устойчивый рост числа исследовательских центров и образовательных программ в области изучения высшего образования представляется совершенно логичным. Этот процесс также четко отражает растущую потребность в более глубоком понимании разворачивающихся сложных процессов, происходящих как на институциональном, так и на системном уровне.

Для тех, кто всерьез озабочен решением новых задач, стоящих перед вузами по всему миру, очевидный рост интереса к теме, выражающийся в увеличении числа исследовательских центров и образовательных программ, должен стать причиной для радости. В то же время, если смотреть с точки зрения удовлетворения нужд отдельных стран и эффективного использования имеющихся ресурсов, есть и основания для тревоги.

Большая часть исследовательских центров и программ, о которых идет речь, сосредоточена всего в нескольких странах. На самом деле 44% обсуждаемых центров и программ сосредоточены всего в двух странах — США и Китае. Если к этому числу добавить следующие по концентрации центров пять стран — Великобританию, Японию, Германию, Канаду и Австралию, мы увидим, что в них расположено 66% центров от общемирового количества. В Латинской Америке и Африке находится всего по 3% центров исследований в области высшего образования, а в странах Магриба и Ближнего Востока — не более 2%.

Если говорить об образовательных программах, предлагающих дипломы в сфере изучения высшего образования, общая картина представляется еще более перекошенной. И хотя нужно признать, что в реестре оказалось в итоге слишком много американских программ и далеко не все китайские, в целом на США и Китай вместе приходится 81% из 277 образовательных программ, данные о которых нам удалось собрать. В Африке мы нашли всего шесть программ, в Латинской Америке — три, а в странах Магриба и Ближнего Востока — лишь одну.

Что нужно: более подробная информация и помощь тем, кто обладает лишь ограниченным доступом к ресурсам

Отобразить все инициативы в сфере поддержки исследований и программ в области высшего образования на карте — на удивление сложная задача. Собрать всю информацию о том, где они развиваются, и, что еще важнее, описать их с точки зрения содержания и качества — это очень трудоемкий, требующий внимания к деталям процесс. Кроме того, чтобы описать каждую конкретную инициативу, нужно хорошо понимать особенности стран, в которых они реализуются.

В Китае, например, большинство программ и центров занимаются решением задач очень локального уровня и в основном не вошли в наш реестр. Было бы ценно, если бы квалифицированные исследователи из Китая изучили ситуацию более подробно и составили ее детальное описание с учетом китайского контекста. Содержательная направленность огромного количества исследовательских центров и образовательных программ недостаточно описана и была для нас неясна. Эти программы вынужденно остались за кадром, в результате чего картина оказалась неполной.

И хотя на глобальном уровне наш реестр дает интересные количественные представления, многие вопросы

по-прежнему остаются открытыми. Например, каковы содержательные приоритеты этих исследовательских центров и образовательных программ? Какого рода аналитические задачи они решают, какие результаты имеет их деятельность и как они распространяются? Каким образом они оказывают влияние на функционирование института высшего образования и национальной образовательной системы?

Но самым важным сейчас представляется признание того, что паттерн привилегий и благополучия, характеризующийся социальной, политической и экономической динамикой страны, также подтверждается, когда речь заходит об исследованиях и образовательных программах в сфере высшего образования. Если рассматривать только количественные показатели, легко заметить, что небольшое число самых развитых мировых стран занимает привилегированное положение с точки зрения доступа к исследованиям, образованию, аналитическим инструментам и квалифицированным кадрам и, соответственно, имеет возможность пользоваться всеми вытекающими благами. Тот факт, что такие большие (и постоянно растущие) образовательные системы, как Бразилия, Индонезия, Малайзия и Нигерия, имеют доступ к сравнительно мизерным ресурсам в области изучения и развития высшего образования, не может не вызывать беспокойства, так как перед этими странами постоянно встают все новые, более сложные задачи.

Многие из перечисленных в реестре исследовательских центров (100 из 217) появились после 2000 года, причем в большинстве своем в странах Европы и Азии.

Знание порождает ответственность. Совершенствуясь, исследовательские центры и образовательные программы по всему миру осознают свою роль и место в глобальном пространстве и начинают взаимодействовать и поддерживать друг друга, и в первую очередь своих менее благополучных коллег.

Более подробно об упомянутом реестре см.: *Laura E. Rumbley, et al. Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications (3rd Edition). Bonn and New York: Lemmens Media. 2014. Полная версия доступна в качестве электронной книги на Amazon.com, сокращенную версию книги (в бумажном или электронном формате) можно заказать напрямую в издательстве Lemmens Media (info@lemmens.de).*

.....

Распространение информации: анализ изданий, посвященных вопросам высшего образования

Ариана Де Гайардон

Ариана Де Гайардон — аспирантка Центра по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже, США. E-mail: ariane.de.gayardon@gmail.com.

В 2013–2014 годах Центр по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже проводил крупномасштабный исследовательский проект, нацеленный на сбор информации о существующих в мире научных центрах и программах обучения в области высшего образования (Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications, участники проекта — Лора Рамбли, Филип Дж. Альтбах, Дэвид Стенфилд, Юкико Симми, Ариана Де Гайардон и Рой Ю. Чан). В ходе проекта был составлен список из 280 журналов и изданий, посвященных главным образом вопросам высшего образования. Анализ этого списка позволил выделить основные тенденции в сфере исследований высшего образования, а также направления дальнейшего развития этой сферы, необходимые для открытого распространения информации о данной области знания. Этот список можно использовать в качестве навигатора по основным трендам быстро развивающейся в XXI веке сферы исследований и аналитики в области высшего образования.

Сбор данных

Работа над проектом началась в 2006 году, когда в Центре по изучению международного высшего образования впервые набросали список изданий, посвященных высшему образованию. Затем список благодаря участию американских и других международных экспертов несколько раз пересматривался и дополнялся.

В ходе проекта был составлен список из 280 журналов и изданий, посвященных главным образом вопросам высшего образования.

Дальнейшая информация об этих изданиях (страна, основные темы, используемый(ые) язык(и), периодичность, издатель, интернет-адрес) в основном собиралась с их веб-страниц. Если же данные оказывались недоступны (из-за языкового барьера или в силу отсутствия у издания сайта), мы снова обращались к экспертам из соответствующей страны.

Процесс сбора данных вынудил нас переосмыслить проект и пойти на некоторые компромиссы. В случае с Китаем, например, посоветовавшись с китайскими экспертами, мы решили включить в наш список лишь немногим более 30 общенациональных научных журналов и не учитывать небольшие внутривузовские издания, которые редко попадают за пределы университета. В странах, в которых нет журналов, полностью посвященных высшему образованию, мы решили включить в список несколько изданий более широкого спектра, которые представляются надежным источником информации об исследованиях в сфере высшего образования.

Подавляющая часть изданий, вошедших в наш список, содержит научные и аналитические статьи по вопросам высшего образования. Мы также включили в него несколько газет и обычных журналов, посвященных высшему образованию и имеющих вес в этой области. Некоторые из вошедших в список изданий доступны только в электронном формате. При этом мы ограничились действительно научными журналами и новостными сайтами и исключили электронные ресурсы, публикующие аналитические заметки или комментарии на темы, связанные с высшим образованием.

Основные выводы

Реестр включает в себя 280 журналов, издаваемых в 35 странах на 22 различных языках. 190 журналов издаются на английском, 20 являются многоязычными и публикуются помимо английского как минимум на еще одном языке. Также много журналов публикуются на китайском (27), японском (26), испанском (15), французском (8) и немецком (7).

Среди стран, издающих эти журналы, доминируют США (101 журнал, или 36% от общего числа) и Великобритания (12%). Вслед за этими двумя англоязычными государствами следуют Япония, Китай, Канада и Австралия. Очевидный перевес в сторону американских изданий связан, вероятно, не только с допущенным нами ограничением списка исследуемых журналов, но в большей степени с долгой историей формирования в США подхода к высшему образованию как к полноценной научной дисциплине и развития ее издательского сектора.

Судя по всему, большинство журналов, посвященных вопросам высшего образования, ориентировано в первую очередь на отечественную аудиторию, что подчеркивает разнообразие образовательных систем в мире. При этом 53 журнала (19%), наоборот, имеют четко выраженную международную специфику.

Также есть несколько изданий, ориентированных на региональную специфику: три в Африке, два в Азии, семь в Европе, пять в Латинской Америке и одно в странах Магриба и Ближнего Востока.

Нам удалось собрать информацию об основной тематике более чем 80% изданий, вошедших в список. Как и предполагалось, почти четверть всех журналов не акцентирует внимание на каком бы то ни было конкретном предмете и публикует широкий спектр статей по самым разным темам. В остальном журналы существенно различаются, и можно выделить лишь несколько тем, которым было бы посвящено более 10 изданий. Наиболее распространенная тема (основная тема 27 из вошедших в наш список изданий) — вопросы преподавания и обучения. Другая популярная тема, которой посвящено 18 журналов, — выработка стратегических решений, реформы и перемены в системах высшего образования. Третья наиболее популярная тема, которой посвящено 15 журналов (причем 13 из них издается в США), — стратегическое управление, организационные подходы, а также работа со студентами. Другие сферы внимания — дополнительное образование и образование для взрослых; интернационализация, глобализация и международные образовательные проекты; дистанционное образование. Остальные издания освещают широкий спектр вопросов от аккредитаций и обеспечения качества до специфики работы с отдельными студенческими группами, такими как афроамериканцы или испаноязычные студенты.

Что мы выяснили

Английский язык определенно является доминирующим в мире научных публикаций — благодаря тому, что английский является языком стран, в которых публикуются научные журналы. Это не может не вызывать беспокойства, потому что ведет к тому, что исследовательские тенденции в области высшего образования задаются небольшой долей участников научного сообщества, делающих акцент на реалиях, которые могут быть неактуальны для многих стран. Что еще более важно — подобное доминирование ограничивает распространение знания в те уголки планеты, где английский не используется или где нет возможности получить доступ к новым публикациям. Очевидно, что необходимо приложить усилия к распространению результатов исследований в области изучения высшего образования путем обеспечения свободного доступа к научным публикациям и их качественного перевода.

Полученные количественные данные также показывают, что в изучении высшего образования очевидным образом лидирует несколько стран: США, Великобритания, Китай и Япония. Во многих странах мира высшее образование не рассматривается в качестве важной сферы исследований, во многих странах нет адекватной аналитической базы для поддержки принятия стратегических решений. Такие регионы, как Латинская Америка,

Африка, Магриб, Ближний Восток и Азия (за исключением Китая и Японии), крайне мало представлены в международном сообществе исследователей высшего образования. Необходимо оказать поддержку исследователям этих регионов и стимулировать развитие сотрудничества с этими регионами для укрепления базы знаний в области высшего образования.

В 2009 году Национальный научный фонд США высказал предположение о том, что распространенность публикаций в сфере высшего образования тесно связана с объемом выделяемых на исследования средств, и представил соответствующие расчеты. Северная Америка и Азия (главным образом за счет Китая и Японии) располагают самыми крупными инвестициями и выдают самые масштабные исследования, а такие регионы, как Африка и Ближний Восток, существенно отстают. Как и можно было предполагать, наличие ресурсов напрямую коррелирует с объемом исследований, проводимых как в области высшего образования, так и в других научных областях.

Наконец, стоит заметить, что тематический разброс публикаций отражает многообразие сторон, участвующих в развитии высшего образования по всему миру. Факт того, что исследователи и общество заинтересованы в изучении такого широкого спектра вопросов, с одной стороны, воодушевляет, а с другой — показывает комплексность высшего образования как предметной области. Многообразие тем также подчеркивает необходимость выставлять исследовательские приоритеты на более высоком уровне. Нас очень удивило отсутствие изданий, которые были бы посвящены вопросам финансирования высшего образования, особенно с учетом того, что это сейчас одна из самых больших тем для студентов и их семей, вузов и руководителей университетов. Однако исследований на эту тему в целом довольно много, поэтому мы предположили, что обычно они публикуются изданиями более широкого профиля. Вообще целью узкоспециализированных изданий нередко является стремление привлечь интерес к малоизученной теме, так что вопросы, которые и так бросаются в глаза, обсуждаются в других журналах.

Заключение

Ситуация с публикациями, посвященными вопросам высшего образования, существенно различается: в одних странах множество публикаций по самым разным темам, в других не публикуется вообще ничего. Необходимо сделать так, чтобы существующие знания стали более доступны во всех уголках мира, и эта задача должна быть решена силами исследователей, издателей и законодателей.

Исследование Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications опубликовано в издательстве Lemmens Media. Этот материал доступен в трех форматах: в виде электронной книги, в виде PDF-файла и в бумажной форме.

.....

Изучение международного высшего образования и сравнительные исследовательские проекты

Анна Космюцки, Георг Крюкен

Анна Космюцки — исследователь Центра изучения высшего образования Университета Касселя, Германия. E-mail: kosmuetzky@incher.uni-kassel.de.

Георг Крюкен — директор Центра. E-mail: kruecken@incher-kassel.de.

Сравнительные международные исследования в области высшего образования представляют собой довольно популярную и важную научную область. Общемировые тенденции и направления развития высшего образования последних лет стимулируют непрекращающийся рост исследовательского интереса к этой сфере. Одновременно в секторе международного высшего образования появляются новые журналы и все больше мировых исследователей. Кроме того, в последние двадцать лет в науке в целом наблюдалось беспрецедентное расширение международного исследовательского сотрудничества. В мире, особенно в Европе, эти тенденции поддерживаются политическими институтами, в том числе через увеличение расходов на науку. Так, например, одним из требований Седьмой рамочной программы Европейского союза является участие как минимум трех стран — членов ЕС в совместных проектах; одновременно с этим во многих странах Европы появились национальные программы финансирования, направленные в том числе на поддержку международной академической мобильности и международных исследовательских проектов.

Ввиду этого можно ожидать и повышения активности в области международных сравнительных исследований высшего образования, особенно учитывая рост интереса к международному высшему образованию в отдельности и распространение международных совместных проектов.

О чем нам говорят библиометрические данные

Результаты нашего недавно завершеного исследования, посвященного изучению тенденций в области сравнительных международных исследований высшего образования, представлены в статьях, опубликованных в восьми ведущих международных тематических журналах Европы и США. Нас интересовали,

помимо прочего, следующие вопросы: какую долю составляют международные сравнительные проекты в сфере изучения высшего образования в целом? менялась ли эта доля с годами? исследователи каких стран ведут наибольшее число исследований? сколько всего стран охвачено в рамках сравнительных исследований? Чтобы ответить на эти вопросы, было введено определение понятия международных сравнительных исследовательских проектов в сфере высшего образования: это проекты, которые посвящены сравнению различных аспектов и динамики систем высшего образования в разных странах. Таким образом, статья может быть отнесена к результатам международного сравнительного исследования, если в ней представлены результаты работы, посвященной сравнению двух стран. Этот критерий позволяет разделить международные сравнительные исследования и исследования международных или общемировых тем, которые не являются сравнительными. Методология нашего исследования состояла в применении библиометрического подхода к анализу сведений о публикуемых изданиях и в проведении количественного анализа аннотаций к статьям на основе предварительной маркировки различных стран специальными кодами. В итоге массив использованных данных составил 4095 статей, проиндексированных Web of Science за период с 1992 по 2012 год.

Общемировые тенденции и направления развития высшего образования последних лет стимулируют непрекращающийся рост исследовательского интереса к этой сфере.

Небольшая, но стабильная предметная область

Как ни странно, глобальная тенденция к интернационализации практически не затронула рассматриваемую нами сферу. Наоборот, полученные нами результаты анализа публикаций, посвященных международным сравнительным исследованиям высшего образования, за последние 20 лет (1992–2012) показывают, что их доля в журналах о международном высшем образовании на протяжении долгих лет оставалась на уровне 11%, и лишь в 2009–2012 годах средний показатель составил 15%. Пока остается открытым вопрос о том, является ли это новой устойчивой

В итоге массив использованных данных составил 4095 статей, проиндексированных Web of Science за период с 1992 по 2012 год.

тенденцией роста, закреплением на новом стабильном уровне или временным всплеском интереса, который впоследствии может угаснуть. Тем не менее в целом результаты нашего анализа говорят о том, что международные сравнительные исследования высшего образования представляют собой небольшое, но уже устоявшееся ответвление в области изучения международного высшего образования.

Международное сотрудничество и скромный масштаб сравнительных исследований

Мы обнаружили, что международное сотрудничество (измеряемое как соавторство в публикациях) в два раза больше распространено среди тех, кто занимается международными сравнительными исследованиями (характерно для 46% статей), чем среди тех, кто не занимается сравнительными исследованиями (характерно для 24% статей). Также наш анализ показал небольшую распространенность масштабных сравнительных исследований: так, 85% изученных статей было посвящено сравнению двух, максимум трех стран. Статей, сравнивающих четыре, пять, шесть или более стран, очень мало. Хотя начиная с 2009 года прослеживается тенденция к включению в анализ четырех или более стран.

Результаты

Результатами библиометрического анализа всегда нужно оперировать осторожно. Они явно не показывают полной картины международных сравнительных исследований высшего образования, но позволяют сделать некоторые интересные выводы. Так, нам удалось выделить несколько отличительных особенностей этой научной области. Наши наблюдения показали: несмотря на то что исследований, посвященных международным или глобальным аспектам высшего образования, появляется в международных журналах все больше, сравнительные исследования по-прежнему не очень популярны. Таким образом, они могут быть описаны как небольшая, но уже устоявшаяся область международных образовательных исследований, большая часть которых подразумевает сравнение небольших блоков стран и проводится в международных исследовательских группах. Чем это можно объяснить? На наш взгляд, есть две основные причины.

Во-первых, исследователи высшего образования обычно занимаются проблемами национального или местного масштаба. Это прикладные междисциплинарные исследования, которые одновременно оказывают влияние на национальную образовательную политику, на формы управления университетами и на жизнь тех, кто работает в сфере высшего образования. Эту область интересно анализировать, опираясь на предложенное еще в 1950-х годах Алвином У. Гоулднером разделение людей на «местных» (тех, кто обладает обширным опытом и знаниями о своей стране) и «космополитов» (тех, кто много знает о других странах). Применение этой классификации к рассматриваемой нами теме позволяет выделить два потенциальных типа установок, которыми руководствуются ученые и вузы. «Космополиты» быстро улавливают мировые тенденции в области образовательных исследований, начинают использовать их в своей работе, запускают международные сравнительные исследовательские проекты, а «местные» обычно занимаются изучением реалий внутри страны. Последние также осведомлены о международных тенденциях, но при разработке своих научных проектов чаще стараются поместить новые знания в национальный контекст.

Во-вторых, сравнительные международные исследования по своей природе гораздо сложнее, чем посвященные одной стране; так как реалии разных стран существенно различаются, сравнительные исследования требуют изучения многомерных, разноплановых объектов. К тому же, как мы уже отмечали, сравнительные международные исследования обычно проводятся международной командой ученых. Сложная групповая динамика, отягощенная разбросанностью членов команды по миру, обуславливает необходимость более кропотливой координации их работы и несет за собой определенные коммуникационные издержки. Это означает, что для международной исследовательской команды задача опубликовать статью в привычный для научных проектов трехгодичный срок может оказаться чрезвычайно сложной. Кроме того, поддерживать связь по окончании проекта и продолжать совместную работу также непросто. Поэтому логично предположить, что международные исследовательские команды предпочитают такие формы отчетности, как издание антологий, монографий и материалов конференций.

Эти объяснения связаны с неотъемлемыми характеристиками сравнительных международных исследований в области высшего образования, которые, возможно, ограничивают развитие этой сферы. И все же мы обнаружили, что начиная с 2009 года сравнительных международных исследований стало появляться больше, причем авторы все чаще берут четыре и более стран для анализа. Чтобы понять, стало ли это результатом влияния политических институтов, выделивших дополнительное научное финансирование, необходимы дальнейшие исследования. Также представляется целесообразным изучить групповую

динамику международных исследовательских команд, работающих в междисциплинарном контексте, их коммуникационные практики и подход к публикации научных результатов.

Практические выводы

Приведенные выше объяснения отсылают к институциональной и финансовой структуре образовательных исследований, поэтому мы пришли к следующим важным с точки зрения выработки образовательной политики выводам: во-первых, для стимулирования (и расширения) сравнительных международных исследований в области высшего образования необходимо предусматривать возможность более длительных временных рамок для научных проектов или по крайней мере гибкую возможность их продления. Кроме того, необходимо выработать системный подход к наращиванию и укреплению исследовательского потенциала по разработке международных исследовательских проектов и управлению ими — например, через изучение аналогичного опыта представителей других дисциплин и развитие системы подготовки молодых специалистов именно в этой области. Наконец, следует развивать и поддерживать международный академический обмен, причем молодые ученые должны как можно раньше начинать в нем участвовать. Это будет способствовать интернационализации образовательных исследований и, вероятно, впоследствии упростит организацию сравнительных международных научных проектов.

.....

Меняют ли международные университетские рейтинги мировой образовательный ландшафт?

Ин Чэн

Ин Чэн — исполнительный директор Центра по изучению ведущих мировых университетов, доцент Высшей школы образовательных наук Шанхайского университета Цзяотун, Китай: ycheng@sjtu.edu.cn.

Группа исследователей под руководством профессора Няньцай Лю из Центра по изучению ведущих мировых университетов Шанхайского университета Цзяотун реализовала проект, целью которого было выяснить, в чем лучшие китайские университеты отстают от ведущих мировых университетов, сравнив лучшие

китайские вузы с лучшими американскими исследовательскими университетами. Результаты этого проекта были преобразованы в Академический рейтинг университетов мира (ARWU, также известный как Шанхайский рейтинг), который был впервые опубликован в 2003 году и с тех пор ежегодно обновляется. В отличие от других рейтингов, при составлении Шанхайского рейтинга учитываются исключительно объективные показатели. Методология не менялась с 2004 года, поэтому только значительные академические изменения могут позволить университетам повысить позиции в этом рейтинге. В августе 2014 года вышла 12-я версия ARWU. 12 лет наблюдений дают уникальную возможность отследить динамику по вузам и отдельным странам.

Количество стран, присутствующих в рейтинге

В 2004 году вузы, вошедшие в топ-500 Шанхайского рейтинга, были расположены в 35 странах. К 2014 году количество стран выросло до 42. Четыре из семи новых стран представляют Ближний Восток (Саудовская Аравия, Иран, Турция и Египет). Впервые университеты Саудовской Аравии попали в рейтинг в 2009 году, а теперь эта лидирующая страна арабского мира представлена в рейтинге четырьмя университетами, из которых два вошли в топ-200. Университет Тегерана впервые вошел в топ-500 в 2009 году, а два года спустя его позиции усилились настолько, что вуз оказался в топ-400. Стамбульский университет (Турция) и Каирский университет (Египет) с 2004 года то появлялись в рейтинге, то исчезали, но в 2014 году оба заняли строчки в пятой сотне. Другие три из семи новых стран — Словения, Малайзия и Сербия. Расположенные в этих странах вузы начали упоминаться в Шанхайском рейтинге начиная с 2007 года, а в 2011 и 2012 годах их позиции стали особенно заметны. Найти точное объяснение увеличению количества стран, в которых находятся 500 ведущих университетов, не просто, однако известно, что многие государства сейчас стремятся к тому, чтобы хотя бы один национальный вуз вошел в международные рейтинги.

Взлет китайских университетов

Шанхайский рейтинг появился как раз в то время, когда Китай бросил все силы на создание университетов мирового класса, поэтому неудивительно, что китайские вузы, получающие значительную финансовую поддержку из центрального государственного бюджета, сделали большой скачок в рейтинге. Так, в 2004 году в топ-500 Шанхайского рейтинга вошло восемь китайских вузов, а в 2014 году их количество увеличилось до 32. Более того, Университет Цинхуа, Пекинский университет и еще четыре вуза, расположенных в Континентальном Китае, на сегодняшний день входят в топ-200, в то время как в 2004 году первые два университета входили лишь в третью сотню, а остальные были и того ниже. В 2005 году правительство

Тайваня запустило аналогичный проект по созданию университетов мирового класса (проект «5 лет — 50 миллиардов»), так что количество тайваньских университетов, входящих в топ-500 Шанхайского рейтинга, выросло с трех в 2004 году до семи в 2014-м. Итого к 2014 году суммарное количество китайских, гонконгских и тайваньских университетов, входящих в Шанхайский рейтинг, достигло 44, что уступает только США. Однако ни один из них пока по-прежнему не попал в первую сотню.

...неудивительно, что китайские вузы, получающие значительную финансовую поддержку из центрального государственного бюджета, сделали большой скачок в рейтинге.

Засилье американских и японских вузов: ситуация меняется

Идея рейтингования университетов критикуется по многим причинам. Одна из них состоит в том, что рейтинг является типичным примером игры с нулевым исходом: количество верхних строк ограничено, и вхождение нового участника в этот список возможно только при условии выбывания из игры одного из прежних участников. За период с 2004 по 2014 год постепенное появление в ARWU новых китайских, ближневосточных и восточноевропейских университетов снизило долю американских вузов, представленных в топ-500, на 14% (24 вуза), но при этом количество американских вузов в верхней сотне осталось практически неизменным. В самом плохом положении оказалась Япония: если в 2004 году пять японских вузов входили в первую сотню и еще 36 — в топ-500, то в 2014-м эти цифры стали 3 и 19 соответственно. Этому сложно найти объяснение, особенно с учетом того, что правительство Японии все эти годы реализует инициативы по поддержке исследовательских университетов — Программу Центра передового опыта XXI века и проект G30 — «30 университетов глобального уровня».

Изменения в верхней сотне рейтинга

Говоря об университетах мирового класса, мы имеем в виду университеты, входящие в первую сотню Шанхайского рейтинга. С этой точки зрения в 2014 году появилось 13 новых вузов, которые можно отнести

к этому типу. В период между 2004 и 2014 годом по два университета из Швейцарии, Нидерландов, Бельгии и Австралии вошли в первую сотню. С другой стороны, единственный итальянский и единственный австрийский вузы, входившие в первую сотню в 2004 году, сдали свои позиции: Римский университет Ла Сапиенца в 2007 году, Венский университет — в 2006 году в связи с преобразованием медицинского факультета в отдельный вуз. Среди вузов, оставшихся в верхней сотне, наибольший скачок совершил расположенный в Англии Манчестерский университет (ранее известный как Манчестерский университет Виктории), поднявшись в 2005 году с 78-го места на 53-е в результате слияния с Научно-технологическим институтом Манчестерского университета, а затем в 2014 году — на 41-е место. Австралийский Университет Мельбурна за период с 2004 по 2014 год поднялся с 83-го на 44-е место.

Заключительные соображения

Вряд ли кто-то будет не согласен с тем, что высокая строчка в рейтинге не может являться самоцелью ни для одного университета или страны. Однако, учитывая роль лучших вузов в жизни своей страны и то огромное влияние, которое приобрели международные рейтинги, неудивительно, что мы все чаще слышим, как мировые лидеры заявляют о необходимости вхождения вузов своих стран в международные рейтинги к тому или иному моменту. Так, президент России Владимир Путин в 2012 году поставил задачу, чтобы не менее пяти российских вузов вошли в сотню лучших университетов мира к 2020 году. А премьер-министр Японии Абе отметил в 2013 году, что вхождение десяти японских вузов в топ-100 — это одна из национальных задач. Однако, несмотря на то что повышенное внимание к этой теме со стороны государственных лидеров обычно ведет к существенному расширению финансирования отдельных вузов и, как правило, к определенным улучшениям в их деятельности, до тех пор, пока рейтинги не начнут отражать реальные потребности и стремления вузов и государств, бездумно гнаться за высокими строчками в них не стоит.



Мировой рейтинг университетов Times Higher Education и таинственный «азиатский прорыв»

Алекс Ашер

Алекс Ашер — президент Сообщества по стратегическому планированию в сфере высшего образования, Торонто, Канада. Алекс Ашер ежедневно обновляет свой блог, посвященный вопросам высшего образования: www.higheredstrategy.com/blog.

Если не вдаваться в подробности, можно выделить три типа международных университетских рейтингов. За одними стоят независимые организации, никак не связанные с какими бы то ни было СМИ. Например, Шанхайский рейтинг или новый ежегодный рейтинг расположенного в Турции Ближневосточного технического университета. Результаты этих рейтингов публикуются в интернете, и все желающие могут их анализировать. Есть рейтинги, которые составляются и публикуются СМИ и выполняют задачу ежегодного привлечения внимания к материалам о высшем образовании и которые имеют мало общего собственно с рейтингами. Такими приемами пользуются, например, канадский журнал Maclean's и американский US News and World Report. Наконец, есть рейтинги, издаваемые СМИ, для которых рейтинг и является самоцелью. Самый известный из них — рейтинг Times Higher Education.

Проблема превращения рейтинга в информационный повод кроется в том, что за ним должно стоять какое-то содержание. Однако хороший рейтинг, т.е. рейтинг, действительно отражающий реалии того, что качество высшего образования — это то, что формируется десятилетиями, а не изменяется в течение года, просто не дает особых ежегодных информационных поводов. Рейтинг US News, к примеру, раньше критиковали (не всегда заслуженно) за ежегодное изменение методологии, нацеленное на повышение интереса к нему. Составители ТНЕ удерживаются от подобных махинаций в течение нескольких лет, поэтому результаты этого рейтинга характеризуются довольно высоким уровнем надежности. С другой стороны, это ставит их в затруднительное положение: раз существенных изменений не наблюдается, о чем же тогда писать?

Результаты восточноазиатских вузов

К счастью для издателей ТНЕ, государственные инициативы многих стран Восточной Азии, нацеленные на поддержку науки, такие как «Проект 985» в Китае, «Интеллект-21» в Корее и другие, привели к росту

количества публикаций и цитат примерно в двадцати расположенных в регионе университетах. В результате эти университеты демонстрируют стабильное улучшение позиций в международных рейтингах, что позволяет ТНЕ регулярно писать об «азиатском прорыве». В качестве жеста благодарности за привлечение внимания мировой общественности эти вузы стали намного чаще размещать в ТНЕ рекламу и объявления о предстоящих конференциях. Тем не менее в 2014 году публикации об «азиатском прорыве» в рейтингах выходили в ТНЕ скорее по инерции, нежели в результате серьезного анализа имеющихся данных.

Однако хороший рейтинг, т.е. рейтинг, действительно отражающий реалии того, что качество высшего образования — это то, что формируется десятилетиями, а не изменяется в течение года, просто не дает особых ежегодных информационных поводов.

Если рассматривать только 50 лучших мировых вузов, то термин «азиатский прорыв» вряд ли уместен. Токійский и Гонконгский университеты не сдали своих позиций относительно предыдущего года; Пекинский университет поднялся на одно место, Национальный университет Сингапура — на три, при этом китайский Университ Цинхуа опустился на одно место, а Сеульский национальный университет — на шесть. В общем, вряд ли здесь можно говорить о каких-то существенных изменениях для азиатского континента.

Если же рассматривать 51–200-ю строки, то можно заметить, что каким-то восточноазиатским университетам повезло больше, каким-то — меньше. Почти все японские вузы, а также Национальный университет Тайваня и Китайский университет Гонконга, потеряли как минимум 10 строчек. Пхоханский университет науки и технологии (Корея) опустился с 60-го на 66-е место, а расположенный в Сеуле Университет Ёнсе и вовсе вылетел из второй сотни. Лишь два вуза из рассматриваемого региона, занимавшие в 2013 году места между 51-м и 200-м, поднялись в рейтинге (это Корейский ведущий научно-технический институт (KAIST) и Гонконгский университет науки и технологии). В то

же время в 2014 году Городскому университету Гонконга, китайскому Фуданьскому университету и корейскому Университету Сонгюнгван впервые удалось войти в топ-200 (и занять 192-е, 193-е и 148-е места соответственно). Таким образом, чистый «выигрыш» заключается в том, что в топ-200 появилось два новых азиатских вуза, хотя в целом Восточная Азия немного сдала позиции. Как бы там ни было, говорить о «прорыве» в такой ситуации точно нельзя.

Турция спасает Азию

Так как же составители рейтинга ТНЕ пришли к идее «азиатского прорыва»? В статьях об этом напрямую не сказано, но ясно, что в основном своими успехами Азия обязана Турции. Босфорский университет — единственный турецкий университет, представленный ранее в топ-200, в 2014 году поднялся сразу на 60 позиций, заняв 139-е место. Стамбульский технический университет, ранее попадавший в интервал между 201-м и 225-м местом (составители рейтинга Times довольно разумно не указывают индивидуальное место вузов, не входящих в первые две сотни, вместо этого они оценивают вузы группами с шагом в 25 мест), в 2014 году занял 165-е место. Ближневосточный технический университет, который также входил в этот интервал, взлетел на 85-е место. А Университет Сабанджи, ранее вообще не упоминавшийся в этом рейтинге, появился сразу на 182-м месте.

Как так получилось, что турецкие университеты вдруг взлетели в рейтингах? Ричард Холмс, автор блога об университетских рейтингах, убедительно доказывает, что все изменения в рейтингах, произошедшие за последний год, сводятся к одной-единственной, но очень широкоцитируемой работе. Это вышедшая в журнале *Physics Letters* статья «Observation of a new boson...», подтвердившая нахождение бозона Хиггса. Дело в том, что у этой статьи более 2800 соавторов, и некоторые из них работают в упомянутых выше турецких университетах. Согласно методологии ТНЕ, уровень цитируемости статьи не дробится, если статья написана в соавторстве, и каждому вузу, в котором работают ее соавторы, засчитываются все ее цитаты. А в связи с тем, что методология подсчета цитат предусматривает начисление своего рода бонусных баллов, позиции некоторых вузов, не только турецких, просто космически взлетели. Другими примерами являются Высшая нормальная школа в Пизе (Италия), которая — в прямом смысле — появилась в рейтинге из ниоткуда и сразу же заняла 65-е место, и Технический университет Федерико Санта-Мария (Чили), который вообще стал четвертым латиноамериканским вузом, вошедшим в рейтинг.

Тенденция или счастливая случайность?

Иными словами, практически единственной причиной «азиатского прорыва», о котором столько писали в 2014 году, стал тот факт, что несколько из 2800 соавторов статьи про бозон Хиггса оказались

сотрудниками турецких вузов. Это всего лишь неожиданный статистический выверт, который никак не связан с долгосрочными программами развития университетов в Китае или других государствах Восточной Азии. Наоборот, многие восточноазиатские вузы сдают позиции, так что встает вопрос: что вообще должно произойти, чтобы ТНЕ перестал писать об «азиатском прорыве»?

К чести авторов ТНЕ стоит отметить, что недавно они объявили о начале общественных консультаций с целью пересмотра используемой при составлении рейтинга методологии. Очевидно, что нынешний механизм учета уровня цитируемости требует радикальной переработки. Однако, пожалуй, и редакционная политика нуждается в ревизии: одержимость, с которой издание пишет об «азиатском прорыве», не делает ему чести.

.....

Преодоление проблем послевузовского профессионального образования в странах Черной Африки

Фред М. Хейуорд, Дэниел Нцъайияна

Фред М. Хейуорд — старший консультант по вопросам высшего образования Массачусетского университета, Амхерст, США. E-mail: haywardfred@hotmail.com.

Дэниел Нцъайияна — бывший ректор Дурбанского технологического университета и вице-ректор Кейптаунского университета, ЮАР; работает в качестве консультанта по вопросам высшего образования. E-mail: profdijn@gmail.com.

Большинство африканских вузов было основано еще в колониальный период, поэтому системы послевузовского профессионального образования там не было: раньше, если выпускник африканского вуза хотел продолжить образование в магистратуре или аспирантуре, он мог поехать в метрополию. Таким образом, можно со всей ответственностью сказать, что нынешняя неблагоприятная ситуация с послевузовским профессиональным образованием в Черной Африке напрямую связана с разрушительными последствиями колониализма и проблемами, возникшими в области высшего образования еще в 1970-е годы.

К середине 1970-х годов инфраструктура и статус высшего образования значительно снизились. Это разрушительно сказалось и на системе послевузовского профессионального образования. Большинство африканских стран находилось в состоянии глубокого экономического кризиса, а правительства некоторых из них воспринимали вузы как оплот критиканов и ядро развития оппозиционной мысли. Затраты на содержание вузов оценивались как слишком высокие, а образ жизни преподавателей и студентов вызывал нарекания. Результатом этого стало то, что практическая ценность университетов, а тем более программ магистратуры и аспирантуры оказалась под вопросом.

Сокращение целевой международной финансовой помощи на развитие высшего образования и переориентация приоритетов международных организаций на поддержку начального образования под девизом «Образование — каждому», только ухудшили положение вузов. Конкретные цифры наглядно иллюстрируют резкое сокращение государственного и международного финансирования: в 1980 году уровень бюджетного финансирования высшего образования в пересчете на душу населения составлял около 6800 долларов США (среднее значение для 33 африканских стран), в 2002-м — 1200 долларов, а в 2009-м — всего 981 доллар, т.е. расходы на развитие этого сектора сократились в итоге на целых 82%.

Качество образования резко снизилось из-за увеличения контингента студентов и размеров групп, отмены семинаров как формы занятий, нехватки академического персонала, низкого уровня компетенций новых преподавателей. Количество студентов африканских вузов увеличилось с примерно 200 000 в 1970-х до около 6 млн к сегодняшнему дню. Пока другие страны вкладывали в развитие информационных технологий, африканские лидеры не имели возможности уделять этому много внимания, что привело к большому разрыву между африканским континентом и развитыми странами. Все это отрицательно сказалось на количестве и качестве предлагаемых программ магистратуры и аспирантуры.

В последние годы экономическое положение стран Тропической Африки немного улучшилось. В 2013 году экономический рост региона составил 6,1%; ожидается, что этот показатель за 2014 год достигнет 6,8%. После долгих лет отказа от взаимодействия с международными донорами появились некоторые вдохновляющие примеры сотрудничества, одним из которых является недавно стартовавший проект Всемирного банка «Укрепление высшего образования в Африке», общая стоимость которого составит около 200 млн долларов США и реализацией которого займутся специально созданные в Африке Центры передового опыта. Проект фокусируется на определенных областях высшего образования, включая технические, инженерные и сельскохозяйственные науки, математику и науки о здоровье. Корпорация Карнеги также запустила многомиллионную программу поддержки

высшего образования, которая нацелена главным образом на развитие магистратуры и аспирантуры, повышение профессиональной квалификации университетских преподавателей, увеличение численности преподавателей, имеющих степень PhD, развитие исследовательской деятельности и публикационной активности.

**Известно, что
в 1997–2007 годах
на программах
магистратуры
и аспирантуры обучалось
169 275 человек,
т.е. всего 6,9% от общего
числа студентов.**

Данные о количестве студентов программ послевузовского профессионального образования, которые у нас есть, неточные. Известно, что в 1997–2007 годах на программах магистратуры и аспирантуры обучалось 169 275 человек, т.е. всего 6,9% от общего числа студентов. Данные за 2010–2013 годы показывают, что их стало существенно больше: 294 339 человек, или 9,3% от общего числа студентов, т.е. прирост составил 73,9%. Это существенный скачок, который, впрочем, объясняется главным образом ростом приема в вузы ЮАР. Примерно 20% из нынешних 294 339 студентов обучалось на программах аспирантуры, остальные 80% — в магистратуре.

Одна из ключевых проблем системы послевузовского профессионального образования — недостаток квалифицированных кадров. Средний возраст преподавателей постоянно растет ввиду отсутствия молодых кадров и постепенного ухода пожилых профессоров на пенсию. Что еще хуже, доля преподавателей, имеющих степень PhD, постоянно снижается. Еще пять лет назад 50% преподавателей имели степень PhD, а сейчас этот показатель составляет, по нашим оценкам, около 38%, а по данным Всемирного банка, менее 20%. Это ведет к недостатку внимания к студентам со стороны преподавателей.

Качественное послевузовское профессиональное образование как фактор национального экономического развития

Как показывают исследования, ни одна страна не может перейти на качественно новый экономический уровень, не имея хорошей системы высшего образова-

ния, в т.ч. системы послевузовского профессионального образования. Изучение ключевых национальных проблем, продвижение науки — все это способствует экономическому росту. При этом университеты являются единственной самовоспроизводящейся средой, в которой производится новое знание и наращивается столь необходимый для устойчивого экономического развития исследовательский потенциал.

ЮАР и Гана являются исключениями в общей негативной ситуации с послевузовским профессиональным образованием Тропической Африки. Доля магистрантов в системе высшего образования ЮАР выросла с 9% в 2000 году до 16% в 2005-м, причем 70% из них — граждане других африканских стран. Примерно половина иностранцев представляет различные государства Сообщества развития Юга Африки. Этот рост отражает общую политику ЮАР по отношению к соседям, которые теперь платят за обучение ту же сумму, что и южноафриканцы. К 2009 году выпускников магистратуры стало на 56% больше, чем в 2000 году. Количество защищенных диссертаций выросло за тот же период на 67%.

Лучше всего низкий уровень исследовательской деятельности заметен благодаря низкому уровню публикационной продуктивности исследователей из Тропической Африки. Даже в относительных показателях на всем африканском континенте, за исключением ЮАР, очень низкое число публикаций.

Рекомендации

Наиболее важной задачей на сегодняшний день является возрождение в африканских университетах культуры преподавания, образования и исследовательской работы. Важно, чтобы в лучших университетах были лучшие образовательные программы. Необходимо нанимать квалифицированных, компетентных преподавателей, обладающих степенью PhD, сокращать их аудиторную нагрузку и поднимать заработную плату, чтобы им не приходилось искать подработки на стороне.

Нужно найти новые источники финансирования образования в магистратуре и аспирантуре. Улучшение общей экономической ситуации в странах Черной Африки дает возможность для увеличения финансовой поддержки высшего образования со стороны государства. Международная финансовая помощь играет совершенно принципиальную роль. Кроме того, возможно, в некоторых случаях стоит повысить стоимость обучения (или ввести плату там, где оно бесплатно). Необходимо поддерживать региональные образовательные центры. Так, ЮАР уже стала важнейшим региональным центром послевузовского профессионального образования. Надо надеяться, что новый Панафриканский университет, основанный Африканским союзом, также будет успешно исполнять роль подобного центра. Одна из задач этого университета — развитие послевузовского профессионального образования в определенных регионах.

Для реализации этой задачи было создано пять региональных филиалов. Следующие филиалы, возможно, откроются в Сенегале, исторически высокую активность которого нельзя недооценивать, и в Гане, которая добилась впечатляющих успехов в области повышения качества образования.

Стимулирование преподавателей к получению степени PhD требует дополнительных усилий, потому что доля тех, кто защитил диссертацию, заметно снизилась в последние десятилетия. Мы всячески приветствуем деятельность Корпорации Карнеги в этой области и надеемся, что другие организации последуют ее примеру.

Будущее

Одна из важнейших задач на будущее — поддержание и расширение системы качественного послевузовского профессионального образования. Успех невозможен без осознания государством необходимости поддержки этой сферы и, соответственно, увеличения расходов на ее содержание, без поддержки преподавателей, которые возьмут на себя обязательства о повышении уровня преподавательской и исследовательской деятельности, студентов, вкладывающих весь свой интеллектуальный потенциал в интенсивное обучение, а также без поддержки со стороны иностранных правительств, благотворительных фондов и международных организаций. Объединив усилия, они будут способствовать возрождению системы высшего образования во многих странах Тропической Африки и создавать условия для их экономического роста, чтобы впоследствии эти государства смогли стать полноценными центрами производства новых знаний.

Закат частных вузов в Кении

Ишмаэль И. Мунене

Ишмаэль И. Мунене — доцент отделения по изучению ведущих образовательных практик Университета Северной Аризоны. E-mail: ishrael.Munene@uai.edu.

Все указывает на то, что в секторе частного высшего образования в Кении далеко не все в порядке. К примеру, кредиторы выставили на продажу главное здание и другое имущество Международного университета профессионального образования (МУПО), который задолжал им более 280 млн кенийских шиллингов (около 3,1 млн долларов США). В то же время другой частный вуз, Университет Маунт-Кения, решил, как

ни странно, выкупить активы МУПО в ходе реализации своей агрессивной стратегии расширения. Два этих казавшихся невероятными события указывают на противоречивое положение вещей, сложившееся в секторе частного высшего образования в Кении: с одной стороны, сектор в целом сейчас испытывает спад, а с другой — сквозь этот темный фон явно просвечивает луч надежды, и далеко не один.

Взлет частных вузов в 1990-е годы стал ответом на застой, накрывший государственный образовательный сектор. В результате сокращения бюджетного финансирования государственные вузы стали терять по швам: студентов оказалось слишком много, а преподавателей — критически мало, материальная база быстро приходила в упадок, библиотеки обеднели. Ожидалось, что неолиберальная экономическая политика, предусматривающая приватизацию и коммерциализацию вузов, будет способствовать дальнейшему расширению системы высшего образования за счет привлечения дополнительных средств из новых источников. 1990-е и начало 2000-х годов стали золотым веком частного высшего образования в Кении: в качестве альтернативы государственным вузам появилось огромное количество частных. А сейчас, два десятилетия спустя, судьба, похоже, отвернулась от них: частные университеты оказались в отчаянном финансовом положении, а государственные, наоборот, возвращаются к активной деятельности.

В результате приемной кампании 2014 года студентами кенийских вузов стали 324 560 человек, причем 244 560 (75%) из них поступили в государственные университеты и лишь 80 000 (25%) — в частные. Всего в стране 67 вузов, из которых 31 (46%) государственный (22 полноценных независимых университета и 9 аффилированных университетских колледжей) и 36 (54%) частных (17 независимых университетов, 6 аффилированных университетских колледжей и 13 вузов, имеющих временную аккредитацию). Наибольшее увеличение количества государственных вузов произошло в 2012 году, когда были основаны 22 (71%) новых государственных университета и университетских колледжа. И хотя частных вузов пока по-прежнему больше, они однозначно отстают по масштабу приема. Частные вузы оказались в парадоксальной ситуации в результате трех взаимосвязанных факторов: потери внятной идентичности, сдвигов в национальной образовательной политике и возрождения государственных вузов.

Мы все одинаковы: кризис идентичности

Основной движущей силой роста частного образовательного сектора в 1990-х годах стало христианство: первую волну частных университетов составляли вузы, основанные различными христианскими конфессиями. Даже названия этих вузов с гордостью указывали на их религиозную принадлежность:

католический университет, методистский, назарейский, пресвитерианский, пятидесятнический, адвентистский и пр. Эти вузы позиционировали себя особым образом, подчеркивая религиозный аспект высшего образования. Сейчас христианские вузы составляют 58% всего частного сектора. Единственная крупная религиозная группа, у которой пока нет собственного университета, — это мусульмане.

Однако в последние годы различия между государственными и околоцерковными вузами стали сходить на нет. В условиях жесткой конкуренции за студентов христианским вузам пришлось снизить религиозный акцент. Конфессиональная принадлежность перестала быть ключевым элементом образовательной программы и уж тем более не является важным критерием при выборе вуза.

Второе дыхание: новая государственная политика

Ухудшению положения частных вузов способствовала и новая государственная образовательная политика. Предпринимая все новые и к тому же несвоевременные шаги по поддержке государственных вузов, правительство тем самым последовательно обрушивало сектор частного высшего образования. Отсутствие своевременного регулирования было использовано правительством Кении для того, чтобы предъявить претензии государственным университетам по качеству образования. В 2012 году правительство Кении отменило действовавшие к тому моменту многочисленные законы, которые регулировали создание отдельных вузов, и вместо этого приняло единый устав, которым теперь должны руководствоваться все государственные вузы. Кроме того, была введена процедура обязательной аккредитации государственных вузов, аналогичная той, которую уже проходили частные вузы. Несмотря на по-прежнему большое количество студентов в группах и большое количество преподавателей, уровень которых ставит под сомнение качество образования, символические меры, принимаемые правительством, демонстрируют беспокойство о качестве образования в государственных вузах и желание лишить оппонентов возможности критиковать нынешних чиновников за пренебрежение проблемами высшего образования.

Другим макроуровнем правительственной политики является расширение государственного сектора образования. Обеспокоенное низким приемом в частные вузы в условиях роста спроса на высшее образование, правительство решило срочно расширить государственный сектор высшего образования путем открытия новых государственных вузов и одновременного снижения стоимости обучения для студентов за счет государственного субсидирования. Только в 2012 году государство преобразовало в университеты 22 колледжа. Одновременно с этим вырос набор в существовавшие ранее государственные вузы, что еще больше увеличило долю высшего образования на рынке.

Действия правительства за последние годы указывают на то, что оно по-прежнему играет доминирующую роль в сфере развития и регуляции госсектора. Экспансионистская политика последних лет способствовала росту государственных вузов в ущерб частным.

Феникс, восставший из пепла: модернизация госсектора

Еще одна причина спада сектора частного высшего образования — модернизация государственных вузов за счет приватизации, в результате которой различия между разными типами вузов стали мало заметны. Государственная политика, стимулирующая вузы находить новые источники дохода, привела к приватизации и коммерциализации как академических, так и неакадемических функций университетов.

Вузам разрешили проводить параллельно две приемные кампании, при этом в рамках второй можно принимать неограниченное количество абитуриентов, готовых самостоятельно оплачивать обучение, стоимость которого выше, чем стоимость обучения на местах с государственной поддержкой, но ниже, чем в частных вузах. Это стало довольно распространено, особенно на таких популярных практико-ориентированных образовательных программах, как инженерное дело, информационные технологии, медицина, фармакология. Поскольку государственные вузы исторически считаются более престижными, поступление в рамках второй приемной кампании становится альтернативой для тех, кто хочет учиться, но не смог поступить на места с государственной поддержкой. Сейчас в двух крупнейших государственных вузах Кении — Университете Кеньяты и Университете Найроби — коммерческих студентов уже больше, чем бюджетных.

Государственные вузы давно обогнали частные по размаху развернувшейся в них коммерческой деятельности. Появляются технопарки, вузы привлекают частные предприятия к совместной работе, общежития и столовые приватизированы, а помещения сдаются в аренду по рыночной стоимости. Доход от образовательных программ и коммерческих проектов направляется на обновление и поддержку имеющейся материальной базы, а также на создание новой.

Приватизация и коммерциализация госсектора возвращают страну к образовательному феодализму. У людей, которые хотят получить высшее образование за разумные деньги, практически не остается выбора, кроме как идти в государственные вузы. Сегодняшняя модель государственного университета с обязательной приватизацией части функций неизбежно ведет к сокращению частного сектора. Практически все частные вузы теперь вынуждены просто-таки бороться за студентов, чтобы окупить затраты на поддержание зданий и пр.

Одновременно с этим вырос набор в существовавшие ранее государственные вузы, что еще больше увеличило долю высшего образования на рынке.

Проблема качества

Потеря частными вузами значительной доли рынка ставит под угрозу их финансовое благополучие и академическое качество. Усугубляет ситуацию тот факт, что преподаватели стали переходить в государственные вузы, где их труд лучше оплачивается, а права защищены благодаря активной деятельности профсоюзов. В частных вузах остаются, как правило, временные сотрудники, не вовлеченные в исследовательскую работу и, соответственно, не вносящие вклад в академическую репутацию вуза. Наконец, библиотеки частных вузов чрезвычайно малы и бедны. Все это отрицательно сказывается на восприятии качества образования в частных вузах.

.....

Привлечение международных студентов: выработка стратегий, основанных на эмпирических данных

Рахул Чоудаха

Рахул Чоудаха — главный специалист по управлению интеллектуальным капиталом, старший управляющий по стратегическому развитию некоммерческой аналитической организации World Education Services (wes.org/ras), Нью-Йорк, США; специалист в области разработки стратегий развития международного высшего образования, автор блога DrEducation.com. E-mail: rahul@wes.org.

Во многих университетах растет интерес к привлечению иностранных студентов. Отчасти это связано как с финансовыми соображениями, так и с репутационными. Однако, приступая к разработке соответ-

ствующей стратегии, вузы редко знакомятся с исследованиями, проведенными по этой теме. А между тем недостаточно тщательное предварительное изучение вопроса часто приводит к принятию нежизнеспособных, неэффективных и чрезмерно затратных решений. Рассмотрим случай США — страны, которая привлекает наибольшее число иностранных студентов в мире. Загвоздка в том, что иностранные студенты концентрируются, по сути, в нескольких вузах: 70% всех приезжающих студентов приходится всего лишь на 200 из 4500 американских вузов.

Это говорит о том, что остальные вузы испытывают затруднения в привлечении иностранных студентов. Ситуация усугубляется ограниченностью ресурсов, невыгодным местоположением и низкими результатами этих вузов в международных рейтингах.

Это действительно сложные вопросы, но они вполне решаемые. Зачастую руководители вузов недооценивают необходимость проведения предварительных исследований с точки зрения влияния на выбор иностранными студентами места обучения. Наоборот, нужно стараться узнать об абитуриентах и студентах из-за рубежа как можно больше: кто они, почему они выбрали тот или иной вуз, как они оценивают свой опыт пребывания на новом месте.

Каждый год мы получаем довольно много информации из самых разных источников о динамике международной студенческой мобильности. При этом мало говорится о конкретных факторах этой динамики, мало внимания уделяется тому, как меняются предпочтения и усредненный профиль приезжающего иностранного студента. Что еще важнее, почти никто не говорит о том, как все эти перемены сказываются на жизни вузов.

Вузы совершают различные ошибки. Одни экстраполируют на себя национальные или региональные тенденции, которые не всегда и не везде применимы. Другие делают выводы на основе единичных примеров и сложившихся стереотипов. Третьи просто нанимают внешних специалистов, поручая им привлечь как можно больше иностранных студентов.

Загвоздка в том, что иностранные студенты концентрируются, по сути, в нескольких вузах: 70% всех приезжающих студентов приходится всего лишь на 200 из 4500 американских вузов.

Реализация подобных стратегий с большой вероятностью, во-первых, выльется в нерациональное использование институциональных ресурсов и имеющегося у вуза потенциала, а во-вторых, может привести к тому, что контингент новых иностранных студентов окажется слишком однородным и недостаточно хорошо подготовленным.

Исследования как способ заполнить информационные пробелы

Изучение данных о международных студентах в каждом конкретном вузе, их поведении и потребностях могло бы помочь этим вузам в выработке более эффективной стратегии по привлечению иностранцев. Данных национального масштаба о международных студентах достаточно, однако они редко применяются в узком контексте одного конкретного вуза.

Известно, например, что в период с 2008–2009 по 2012–2013 учебный год численность иностранцев, поступающих на программы бакалавриата в вузы США, увеличилась, что повлекло за собой определенные проблемы для управленческого персонала вузов. Однако исследователи пока просто не поспевают за реальностью. Если поискать в подборке выпусков журнала *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice* за последние 15 лет слово «международный», компьютер выдаст всего четыре статьи.

Недавно организация *World Education Services* подготовила доклад по заказу ассоциации по поддержке международных студентов *NAFSA*, который назывался «Заполняя пробелы: как привлечь и удерживать студентов, улучшая их впечатления от образовательного процесса» (*Bridging the Gap: Recruitment and Retention to Improve Student Experiences*). Исследование было посвящено крайне важному и сложному с точки зрения специалистов-практиков вопросу и опиралось на эмпирические данные (nafsa.org/retentionresearch).

В этом докладе наглядно показано недопонимание, сложившееся между студентами и вузами. Так, например, сотрудники вузов, говоря об основных причинах отсева международных студентов, в качестве третьей и четвертой по значимости причин называли академическое отставание и недостаточный уровень владения английским языком. А с точки зрения студентов, эти причины не вошли даже в пятерку главных.

Аналогичный разрыв в понимании описывается в новом докладе *World Education Services*, который называется «Преодолевая цифровой барьер: как выделить и привлечь международных студентов — представителей поколения Y» (*Bridge the Digital Divide: Segmenting and Recruiting International Millennial Students*). Исследование около 5000 международных студентов поколения Y в возрасте от 17 до 36 лет, относящихся к разным типам, показало, что их поведение существенно отличается с точки зрения паттернов поиска информации в силу их увлечения технологиями и ряда присущих им психографических характеристик.

В исследовании показано, что вузы недостаточно активно используют различные технологии и другие ресурсы для привлечения международных студентов. Как оказалось, 42% опрошенных иностранных студентов заявили, что наибольшее влияние при выборе вуза на них оказал кто-то, кто уже был связан с этим вузом (преподаватель, сотрудник приемной комиссии, студент, выпускник). Так называемые консультанты по вопросам обучения помогли лишь 11% студентов.

Другая проблема кроется в ограниченности данных по иностранным студентам. Доступные данные национального масштаба, во-первых, быстро устаревают, а во-вторых, основаны на классификации и определениях, с которыми не всегда можно согласиться, что затрудняет возможность среднесрочного прогнозирования, и прежде всего при составлении прогноза по новым странам, которые раньше не отправляли студентов за рубеж. Это особенно плохо с учетом того, что на выстраивание отношений с новыми странами и налаживание системы привлечения оттуда студентов требуется несколько лет.

В одном из предыдущих выпусков бюллетеня, в статье *Preparing for Emerging Markets*, я писал о том, что вузы, вместо того чтобы развивать долгосрочные отношения со странами, откуда приезжают международные студенты, занимаются сиюминутными проблемами, тем самым лишая себя наиболее оптимальных возможностей (<http://bit.ly/EmergingRecruit>).

Заключение

Перед вузами стоит сложная оптимизационная задача: как увеличить контингент международных студентов, избежав чрезвычайных издержек и не теряя в качестве и многообразии. Для решения этой задачи необходимо оценить институциональные цели, приоритеты и возможности, изучить студентов и их потребности и разработать целостную институциональную стратегию по привлечению международных студентов.

Сейчас, когда экономический кризис остался позади, многие вузы заинтересованы в привлечении новой волны иностранных студентов. Однако им нужно понимать, что выбор студентами вуза — это сложный и неустойчивый процесс, поэтому необходимо разрабатывать очень конкретные стратегии по их привлечению, опираясь на эмпирические данные. Сиюминутные успехи в этой сфере бывают, но их сложно повторить, нужна устойчивая, жизнеспособная стратегия. Хорошо быть знакомым с общей картиной, для того чтобы рассмотреть «крупный план», но затем необходимо вникать в детали, для того чтобы оценить, применимы ли общие тенденции к конкретному вузу.



Стипендиальная программа «Болашак» (Казахстан)

Аида Сагинтаева, Закир Джумакулов

Аида Сагинтаева — главный исполнительный директор Высшей школы образования Назарбаев Университета, Астана, Казахстан. E-mail: asagintayeva@nu.edu.kz.

Закир Джумакулов — младший научный сотрудник ВШО Назарбаев Университета. E-mail: zakir.jumakulov@nu.edu.kz.

В странах с переходной экономикой начался процесс переоценки роли человеческого потенциала в экономическом развитии. Они начали присматриваться к опыту более развитых стран по повышению качества системы высшего образования. Один из исследуемых аспектов — предоставление государственных стипендий для отправки студентов за рубеж. Эта практика, как правило требующая довольно больших финансовых ресурсов, рассматривается как один из наиболее эффективных механизмов ускорения развития национального кадрового потенциала.

Один из примеров такого подхода — это Казахстан, где уже много лет реализуется государственная стипендиальная программа «Болашак» (в переводе с казахского — «Будущее»). Она была запущена в 1993 году. Благодаря этому казахские студенты получили возможность обучаться за границей. На протяжении 12 лет государство ежегодно поддерживало около 100 стипендиатов. В 2005 году их численность увеличилась примерно до 800.

Программа постоянно оптимизируется с целью повышения ее эффективности. Проанализировав эту программу и ее результаты, мы выделили пять ее основных характеристик, которые сыграли важную роль с точки зрения развития человеческого потенциала.

Выделение стратегических приоритетных областей развития

При разработке любой государственной стипендиальной программы встает вопрос оптимизации использования ограниченных бюджетных средств с целью достижения максимальных результатов. Один из вариантов решения этой задачи — выделить приоритетные сферы развития, найти за рубежом соответствующие образовательные программы и отправлять студентов целевым образом. Как показывают недавние исследования, 45% из 183 государственных стипендиальных программ, поддерживающих образование за рубежом в 196 странах мира, носят целевой характер.

До 1997 года студенты могли самостоятельно выбирать, чему учиться, поэтому большинство стипендиатов программы «Болашак» отправлялось изучать гуманитарные и социальные науки; представителей естественных и инженерных наук было очень мало. Затем правительство Казахстана опубликовало список приоритетных с точки зрения национального развития научных областей и стало отдавать предпочтение соискателям-технарям. Кроме того, руководители программы снизили языковые требования к кандидатам и одновременно с этим открыли для них специальные курсы английского языка. Эти нововведения были призваны помочь стране нарастить кадровый потенциал в условиях необходимости диверсификации промышленного развития.

Составление списка лучших зарубежных вузов

Другая важная задача — определить вузы, куда студентам стоит ехать, а куда нет, потому что качество некоторых зарубежных образовательных программ ниже, чем аналогичных программ казахских вузов. Правительство акцентирует внимание на лучших мировых вузах, рассчитывая, что студенты смогут получить там наиболее качественное образование. Как и в 85% аналогичных иностранных программ, условия программы «Болашак» ограничивают список вузов, куда стипендиаты могут отправиться. Это ограничение было введено не сразу, поэтому некоторые студенты выбирали сомнительные учебные заведения. Однако правительство Казахстана осознало необходимость предварительного оценивания качества образования, предлагаемого теми или иными вузами, особенно учитывая тот факт, что многие из них понизили требования к абитуриентам с целью привлечения большего числа иностранцев (и, соответственно, денег) в условиях мирового финансового кризиса.

До 1997 года студенты могли самостоятельно выбирать, чему учиться, поэтому большинство стипендиатов программы «Болашак» отправлялось изучать гуманитарные и социальные науки; представителей естественных и инженерных наук было очень мало.

Основываясь на данных рейтингов Times Higher Education и QS, руководство программы составило новый список вузов, из которых кандидаты могут выбирать. В результате количество таких вузов сократилось в 2007 году с 630 до 200.

Обеспечение прозрачности

Стипендия «Болашак» позиционируется как очень престижная возможность, доступная лишь для лучших из лучших, поэтому отбор происходит очень тщательно и основан на академических достижениях студентов.

Третий урок, который извлекло правительство Казахстана из опыта первых лет организации программы, — это необходимость обеспечения прозрачной процедуры отбора участников. В 1993–1997 годах никаких четких правил не было, люди не получали практически никакой информации, поэтому отношение к программе «Болашак» и отбору стипендиатов было довольно негативным. В результате сложилось общественное мнение, что эта программа предназначена исключительно для «золотой молодежи». Люди стали по-новому ее воспринимать лишь в 1997 году, когда впервые были опубликованы правила отбора на программу. Результаты проведенных недавно интервью с различными участниками проекта подтверждают его прозрачность.

Пересмотр целевой аудитории

Ограниченность средств не позволяет поддерживать студентов всех ступеней образования. В 2011 году были введены новые правила: студенты бакалавриата больше не могли участвовать в программе, зато появились стипендии для исследователей и преподавателей. Это нововведение уже приносит заметные плоды в области интернационализации высшего образования в Казахстане, повышения научной производительности и стимулирования международных исследовательских проектов.

Однако чем оно было вызвано? Во-первых, руководители программы сочли, что студенты бакалавриата (в возрасте 17–19 лет) психологически не готовы к тому, чтобы ехать учиться за рубеж. Во-вторых, поступали противоречивые данные от работодателей: одни считали, что нужно отправлять молодых людей на программы бакалавриата, потому что те проводят больше времени за границей и благодаря этому в итоге лучше владеют иностранным языком, другие — что нужно поддерживать магистерское образование, потому что выпускники иностранных магистратур обладают важными продвинутыми профессиональными знаниями. Содержать студента бакалавриата, конечно, более затратно, чем магистранта. К тому же в Казахстане открылся новый англоязычный Назарбаев Университет, где работают преподаватели и ученые со всего мира, а обучение бесплатно. Поэтому в итоге руководители программы «Болашак» приняли решение перестать поддерживать обучение в бакалавриате.

Требование о возвращении стипендиатов на родину

Наконец, одна из важнейших задач — как сделать так, чтобы студенты, отучившиеся за рубежом, захотели вернуться домой. Конечно, вложив столько денег в образование, государство боится потерять ценные кадры, которые должны были бы работать на благо своей страны.

В случае программы «Болашак» этот вопрос решается следующим образом: отобранный кандидат должен либо предоставить доказательства того, что у него или его ближайших родственников в собственности есть недвижимое имущество, по стоимости эквивалентное получаемой стипендии, либо найти от одного до четырех поручителей, которые обязуются возместить понесенные государством расходы в случае невозвращения стипендиата на родину по окончании обучения. Таким образом, стипендиаты обязуются по окончании программы вернуться в Казахстан и отработать пять лет по специальности, после чего контракт считается выполненным.

Такие радикальные требования позволяют гарантировать возвращение стипендиатов домой. По оценкам, лишь 1% стипендиатов за все годы реализации программы «Болашак» остался за рубежом.

Заключение

Цель государственной стипендиальной программы «Болашак» — развитие национального кадрового потенциала с целью поддержки долгосрочного и устойчивого экономического роста. За последние 20 лет эта программа претерпела серьезные изменения, что было обусловлено предпочтениями политиков, нуждами экономики и заботой о национальном благосостоянии.

Данная заметка подготовлена в ходе исследовательского проекта «Интернационализация как стратегический фактор развития системы образования и науки РК в условиях социально-экономической глобализации», проводимого Центром образовательной политики Назарбаев Университета при поддержке Министерства образования и науки Казахстана. Мнения авторов исследования могут не совпадать с позицией министерства.



Иностранные студенты в университетах Индии

Вена Бхалла, Кришнапратап Б. Повар

Вена Бхалла — сосекретарь международного отдела Ассоциации университетов Индии, Нью-Дели. E-mail: vbhalla2006@gmail.com.

Кришнапратап Б. Повар — почетный ректор Университета им. д-ра Д. Я. Патила, Пуна, Индия. E-mail: kbrowar@gmail.com.

Система высшего образования Индии встретила новое тысячелетие фантастическим ростом: в период с 2000–2001 по 2013–2014 учебный год количество вузов увеличилось с 266 до 700, а количество студентов — с 8,4 млн до 20 млн. А в целом в мире количество студентов, обучающихся за рубежом, увеличилось с 2,1 млн в 2001 году до 4,3 млн в 2013-м. Если в 2000–2001 учебном году в Индии обучалось примерно 7000 иностранных студентов, то в 2013–2014 учебном году — чуть более 20 000. Назвать это значительным приростом на фоне прочих показателей трудно.

Данные Ассоциации университетов Индии

Ассоциация университетов Индии (АУИ) занимается сбором информации о приезжающих в страну иностранных студентах с 1994 года. Так как ей никогда не удавалось полностью охватить все вузы, в ежегодных отчетах организации абсолютные показатели практически не используются, а речь идет о процентных соотношениях. Последний раунд сбора данных (за 2012–2013 учебный год) начался в августе 2013 года, когда АУИ разослала запросы во все вузы страны. К маю 2014 года ответы пришли из 121 вуза. Они и были использованы при подготовке последнего отчета.

Если в 2000–2001 учебном году в Индии обучалось примерно 7000 иностранных студентов, то в 2013–2014 учебном году — чуть более 20 000. Назвать это значительным приростом на фоне прочих показателей трудно.

Итак, согласно этим данным, в 2012–2013 учебном году в 121 индийском вузе на программах различного уровня обучалось 20 176 иностранцев. По предположительным оценкам, если бы остальные вузы тоже откликнулись на опрос, мы бы увидели цифры на 10–15% больше. Это очень мало, учитывая тот факт, что всего в Индии сейчас 20 млн студентов, а примерно 200 000 граждан страны учится за рубежом.

Откуда приезжают иностранные студенты?

Исторически сложилось, что большинство студентов, приезжающих учиться в Индию, представляют африканские и азиатские страны, хотя в последние пару десятилетий наметились определенные изменения в региональном соотношении. Так, доля студентов-азиатов постепенно увеличивалась и по сравнению с серединой 1990-х годов, когда она составляла около 45%, к 2012–2013 учебному году достигла 73% от общего числа иностранцев. Соответственно, доля студентов-африканцев понизилась за тот же период с 48% до 24%. Большинство студентов по-прежнему приезжает из Южной Азии и стран Персидского залива, однако теперь заметную долю составляют также студенты из Средней и Восточной Азии. А представителей Европы, Австралии и Северной и Латинской Америки очень мало. Такое положение в случае Индии исследователи интерпретируют как регионализацию, а не интернационализацию высшего образования.

Частные и государственные вузы

В 2012–2013 учебном году в Индии было семь вузов, в которых обучалось более 1000 студентов-иностранцев. Больше всего иностранцев — 2742 человека — обучалось в частном Манипальском университете. Три из этих семи университетов — частные, остальные четыре — государственные, которые имеют право открывать аффилированные колледжи. И как оказалось, большинство студентов-иностранцев, формально обучающихся в государственных вузах, на самом деле выбрало аффилированные колледжи (существующие на условиях самофинансирования). Система высшего образования в Индии устроена таким образом, что большинство программ бакалавриата и некоторые программы более продвинутого уровня преподаются в рамках подобных аффилированных колледжей при государственных университетах.

Сравнение данных 2008–2009 и 2012–2013 учебных годов, полученных от ведущих университетов, позволяет предположить, что интернационализация не является приоритетным направлением развития для большинства государственных университетов. С другой стороны, частные университеты принимают все большее число иностранных студентов. Можно предположить, что руководители этих вузов, полагаясь на стабильное государственное финансирование, не видят причин прикладывать усилия к привлечению иностранных студентов и, соответственно, повышению

уровня интернационализации. А руководители самофинансируемых аффилированных колледжей, где управление находится в частных руках, наоборот, заинтересованы в иностранных студентах как дополнительном источнике дохода и потому всячески рекламируют свои услуги и даже привлекают к этому специалистов.

Данные за 2012–2013 учебный год

В ходе этого исследования мы решили более подробно проанализировать данные, полученные из 28 университетов, расположенных в трех различных регионах страны. Первый регион (9 вузов) — Западная Индия, растянувшаяся вдоль западного побережья страны, от Пуны до Бангалора; второй — Северо-Восточная Индия, от Амристары до Калькутты (10 вузов); а третий — Юго-Восточная Индия, от Бхубанешвара до Коимбатура (9 вузов). На эти регионы пришлось по 9578, 4478 и 2812 иностранных студентов соответственно. Подавляющее большинство из них (71,23%) составляли граждане других азиатских стран, 24,25% — выходцы из Африки, 3,29% — представители Северной и Латинской Америки, 0,85% — европейцы, 0,41% — австралийцы.

Среди девяти вузов западного региона оказалось три крупных государственных вуза (в Пуне, Майсоре и Бангалоре) и аффилированные колледжи при них; один государственный университет прикладных наук (Университет им. М. Вишвешварайи); четыре частных «условных университета» — выдаваемый аккредитационными органами страны статус, закрепляющий автономию образовательных учреждений и де-факто приравнивающий их к университетам (Манипальский университет, Национальный университет «Симбиозис», Университет Бхарати и Университет им. д-ра Д. Я. Патила); один государственный «условный университет» искусств и социальных наук (Колледж Деккана). На эти девять вузов приходится в общей сложности почти половина (9578) из всех 20 176 студентов, обучавшихся в 121 вузе страны. В одну только Пуну, где расположено пять вузов, приехало 4298 студентов-иностранцев, т.е. почти 20% от общего числа. Таким образом, Пуна стала для Индии столицей международного высшего образования.

Заключение

Анализ данных, полученных из девяти вышеперечисленных вузов, позволяет сделать три важных заключения. Во-первых, вопреки расхожим представлениям, 40% всех иностранных студентов — женщины. Во-вторых, почти 80% всех приезжающих студентов обучается на программах бакалавриата; 18% — в магистратуре, лишь 2% — в аспирантуре (или занимается научными исследованиями). Это говорит о том, что необходимо уделять больше внимания информированию о возможностях обучения на программах магистратуры и аспирантуры на зарубежном рынке.

В-третьих, выбор дисциплин, которые изучают студенты-иностранцы, поражает своей широтой. 30% из них изучают гуманитарные, социальные, естественные науки и торговое дело; остальные 70% обучаются на программах специального профессионального образования, из них 35% приходится на науки о здравоохранении, 23% — на инженерно-техническое дело, 9% — на менеджмент, 3% — на право. Можно сделать вывод, что Индия стала признанным региональным центром профессионального образования. Следующая задача — активно заняться развитием международной студенческой мобильности.

.....

Управление вузами и законодательное регулирование высшего образования: актуальность британского опыта в международном контексте

Робин Мидлхёрст

Робин Мидлхёрст — профессор Кингстонского университета, Лондон, Великобритания. E-mail: r.middlehurst@kingston.ac.uk.

Последние три года во всех четырех частях Соединенного Королевства — Англии, Шотландии, Уэльсе и Северной Ирландии — идет широкое обсуждение вопросов системного управления высшим образованием (соотношение между автономией и финансовой прозрачностью университетов) и внутрикорпоративного управления университетом (выработка баланса между интересами студентов, преподавателей и представителей общественности). Исследования, посвященные оценке системы управления вузами, были инициированы в Уэльсе и Шотландии (в 2011 и 2012 годах соответственно), а в Англии эта работа уже была проделана ранее и заинтересованные в этом вопросе исследователи и управленцы подготовили отчеты о действующих принципах управления. Интерес к этой теме возник в Англии после того (а не до, как можно было бы ожидать), как в 2012 году коалиционное правительство премьеры Кэмерона приняло серьезные поправки к закону о финансировании программ бакалавриата.

В 2013 году национальный Комитет председателей управляющих советов вузов (Committee of University Chairs, CUC) решил пересмотреть и переписать свой свод правил, а также опубликованное в 2009 году Руководство для членов руководящих органов вузов Соединенного Королевства. В своде правил перечислены основные принципы управления университетами и деятельности управляющих советов. Новый свод правил должен был появиться в начале 2014 года, но его до сих пор нет. В Великобритании не утихают закулисные дебаты заинтересованных сторон (вузов, образовательных ведомств, финансирующих организаций и студентов), споры и обсуждения. А тем временем Комитету председателей управляющих советов шотландских вузов удалось прийти к консенсусу, в результате чего в 2013 году вышел Шотландский свод правил по добросовестному управлению в сфере высшего образования. В Уэльсе обсуждение вопросов управления переросло в дискуссию о законодательном регулировании системы в целом, и в мае 2014 года был выпущен новый законопроект «О высшем образовании (в Уэльсе)», который в настоящее время рассматривается Национальной ассамблеей Уэльса.

То, что происходит в различных частях Соединенного Королевства, делается, конечно, в интересах местного сообщества, однако страны, вовлеченные в идею модернизации высшего образования, открывающие новые университеты и перестраивающие образовательные системы, могут многое почерпнуть из этого опыта. Центром происходящих в Великобритании перемен является пересечение различных взглядов на высшее образование, взаимодействие вузов и государства, роль рынка, появление альтернативных (например, коммерческих) образовательных учреждений и, наконец, взаимоотношения преподавателей, административных сотрудников, студентов и внешних управляющих органов. Таким образом, идеологические дискуссии и практические решения, реализуемые в Великобритании, могут представлять интерес за пределами страны.

Идеологические дискуссии и практические последствия

Сравнение проведенных в Шотландии и Уэльсе исследований позволяет выявить едва заметные различия в том, как в этих частях королевства подходят к пониманию автономии и прозрачности вузов. Нынешнее правительство Уэльса стремится к тому, чтобы система управления вузами носила устойчивый и строгий характер и чтобы «университетские управленцы чувствовали весь масштаб лежащей на них ответственности». Это согласуется с высказываниями о том, что «реформа образования должна отвечать нуждам нации, а не корыстным интересам вузов». В итоговом докладе, написанном по результатам валлийского исследования, выделено три основных принципа управления, которые должны реализовываться соответствующими административными органами: обеспечение

Исследования, посвященные оценке системы управления вузами, были инициированы в Уэльсе и Шотландии (в 2011 и 2012 годах соответственно), а в Англии эта работа уже была проделана ранее и заинтересованные в этом вопросе исследователи и управленцы подготовили отчеты о действующих принципах управления.

подотчетности вузов и соблюдения ими правовых норм; максимизация эффективности и результативности вузов; обеспечение демократического представления интересов всех заинтересованных групп. Это означает, что руководящие государственные органы должны участвовать в «стратегическом планировании и оценке стратегической деятельности вузов в соответствии с национальными задачами», а также в «тщательной проверке вузов на соблюдение этических стандартов и на соответствие целевым сравнительным ориентирам».

В шотландском исследовании большое внимание уделяется вопросам демократичного представительного управления, т.е. включению студентов и преподавателей в процесс выработки институциональных решений. В опубликованном в 2013 году Шотландском своде правил много говорится о необходимости сохранения автономии вузов. Главная мысль выражена в самом начале документа: «Цель управления вузом — поддержание его стабильного процветания, безукоризненной репутации и этической целостности». В этом же документе перечислены основные принципы, отражающие подходы шотландцев к управлению вузами: «необходимость обеспечивать полноценное участие важнейших сторон образовательного процесса, включая преподавателей и студентов», и «совмещение ответственности и подотчетности внутренних и внешних участников процесса, обладающих определенными полномочиями».

В то время как различия между валлийским и шотландским подходами несущественны, различия между законодательством и реальными практиками Англии

и Уэльса огромны. Принятое в 2004 году в Англии новое законодательство, регулирующее вопросы, связанные с получением университетского статуса, положило начало дерегуляции и маркетизации высшего образования и привело к появлению «альтернативных образовательных учреждений». Эти изменения получили продолжение в реформировании системы финансирования, начавшемся в 2012 году. Следуя примеру США, коалиционное правительство Англии перестало препятствовать расширению частных и коммерческих (направленных на извлечение прибыли) вузов и даже стало выдавать образовательные кредиты на обучение в них. В противоположность этому новый закон Уэльса, который находится на рассмотрении в Национальной ассамблее, подразумевает деление вузов на «поднадзорные» («регулируемые») и «неподнадзорные» («нерегулируемые»). Подать заявку в Совет по финансированию высших учебных заведений Уэльса на оценку «системы тарификации и правил приема» и, соответственно, получить финансовую помощь из бюджета провинции могут только некоммерческие организации. Такие правила связаны с тем, что Национальная ассамблея Уэльса обозначает свою задачу в области высшего образования как модернизацию экономики и расширение доступа к образованию, а также как создание условий для формирования предсказуемой и регулируемой системы взаимосвязанных учреждений, получающих бюджетное финансирование. Таким образом, вузы, нацеленные исключительно на извлечение прибыли, как бы вымещаются из Уэльса. Этим политическая позиция Уэльса существенно отличается от позиции Англии, которая, наоборот, стремится поощрять конкуренцию между государственными и частными (некоммерческими, местными коммерческими и иностранными коммерческими) учебными заведениями, борющимися за английских студентов и, соответственно, за доход, поступающий в виде платы за обучение. При этом вузы и так уже давно конкурируют в сфере распределения научного финансирования и в области привлечения иностранных студентов.

Выработанная каждой провинцией политика оказывает огромное влияние не только на управление вузами как на местном, так и на институциональном уровне, но и на международный контекст. В недавнем докладе фонда «Лидерство» перечислена часть базовых проблем, с которыми сталкиваются управляющие советы вузов. В их числе выработка этической позиции и подхода к пониманию социальной ответственности университетов; взаимосвязь власти преподавателей и административных сотрудников; оценка рисков и управление ими; установление размера и состава управляющих органов. Все эти вопросы связаны не только с локальным контекстом, но и с расширением международной деятельности британских университетов (в виде открытия филиалов за рубежом, запуска международных образовательных программ, программ дистанционного обучения и т.д.). Так как

многие страны стремятся одновременно к модернизации и интернационализации высшего образования, опыт Соединенного Королевства, в разных частях которого реализуются различные подходы к философии управления, может оказаться полезным с точки зрения построения управляемой и гибкой системы высшего образования, а также выработки баланса между требованиями автономии, прозрачности и демократичности и сложившимися рыночными условиями.

.....

Новая линейная модель финансирования высшего образования в Хорватии: выиграют ли от нее студенты?

Люция Брайкович

Люция Брайкович — аспирантка Института высшего образования Университета Джорджии, США. E-mail: lucia@uga.edu.

В 2001 году вузы Хорватии были объединены в единую систему, реформа которой началась в 2003 году под влиянием Болонского процесса и продолжается до сих пор. Подавляющее большинство студентов учится в семи государственных вузах. Самый крупный из них — Университет Загреба, предлагающий наиболее широкий спектр программ. В нем обучается почти половина всех студентов страны. Вплоть до 2010–2011 учебного года все студенты делились на две категории: бюджетные студенты, которые ничего не платили за образование, и коммерческие студенты, принятые на обучение вне бюджетных мест и, соответственно, оплачивающие обучение. В этой системе университеты имели право принимать ограниченное число платных студентов. Решение о том, попадает ли студент на бюджетное или коммерческое место, принималось на основе оценки уровня подготовки — через сравнение оценок в школьном аттестате и результатов вступительных экзаменов. В конце приемной кампании абитуриента информировали о том, прошел ли он на бюджетное место или нет. Если сравнивать Хорватию с другими европейскими странами, то наиболее похожая система оплаты обучения существует в Венгрии.

Запрос на бесплатное образование

В 2009 году студенты Загребского университета захватили здание факультета гуманитарных и социальных наук, приостановили занятия, заменили их публичными слушаниями и самостоятельно организован-

ными лекциями. Захват продолжался более месяца. Параллельно с этим студенты митинговали перед зданием Министерства науки, образования и спорта Хорватии, добиваясь встречи с министром. Они требовали одного — отмены платы за обучение для всех студентов. Вскоре к ним присоединились и учащиеся других вузов, что превратило протест в самое масштабное событие студенческого движения в Хорватии с 1970-х годов.

Вплоть до 2010–2011 учебного года все студенты делились на две категории: бюджетные студенты, которые ничего не платили за образование, и коммерческие студенты, принятые на обучение вне бюджетных мест и, соответственно, оплачивающие обучение.

Запрос на бесплатное образование, который был удовлетворен через введение государственного финансирования всех расходов на образование, отразил озабоченность общества проблемой коммерциализации и меркантилизации высшего образования, превращения его из общественного блага в товар индивидуального потребления. Все эти события происходили на фоне политической напряженности в Хорватии, которая как раз готовилась стать полноправным членом Европейского союза. Благодаря этому уникальному стечению обстоятельств студенческие волнения оказали существенное влияние на то, какие решения приняло левоцентристское правительство Хорватии в отношении финансовой политики в секторе высшего образования. Даже несмотря на то, что не все требования протестующих были удовлетворены, в Хорватии была разработана, возможно, единственная в мире линейная система оплаты обучения.

Новая система оплаты обучения в контексте Болонского процесса

В результате студенческих протестов правительство Хорватии инициировало принятие значительных законодательных изменений, касающихся вопросов оплаты обучения в университете. Начиная с 2010–2011 учебного года все официально поступившие студенты бакалавриата и магистратуры освобождены

от платы на первом году обучения. Со второго года с них начинают взимать плату по разработанной линейной шкале — в зависимости от их академических успехов, которые оцениваются на основе набранных ECTS-кредитов. При этом государство продолжает платить вузам по 487 евро в расчете на одного человека в год за тех студентов, которые набрали минимум 55 ECTS-кредитов за предыдущий учебный год (стандартная годовая нагрузка — 60 ECTS-кредитов). В итоге те, кто набрал необходимое число кредитов, продолжают учиться бесплатно, а остальные платят в зависимости от того, сколько кредитов им не хватило до 55.

Несмотря на то что государство не регулирует максимальный размер платы, взимаемой вузами со студентов, размер субсидий в расчете на одного студента, выделяемых Министерством науки, образования и спорта, един и не зависит от дисциплины. По оценкам, 70 000 студентов ежегодно выигрывают от введения новой системы в общей сложности 34 090 000 евро (70 000 студентов x 487 евро). Такой объем субсидий закреплён в бюджете страны вплоть до 2015 года. После этого, согласно планам министерства, размер субсидий, выделяемых каждому конкретному вузу, может вырасти на 10%, однако количество мест в вузах можно будет увеличить максимум на 5%.

Таким образом, полагают в правительстве, большее количество студентов сможет получить бесплатное образование. Однако реальные результаты новой политики еще только предстоит увидеть и оценить, ведь до введения субсидий в размере 487 евро на человека в год студенты платили в среднем 1174 евро в год. В академическом сообществе растет уверенность в том, что вузам придется увеличить стоимость обучения для студентов, не набравших 55 кредитов, чтобы возместить финансовые потери. Если это произойдет, то совокупное финансовое бремя студентов может увеличиться еще больше по сравнению с предыдущим периодом.

Поощрять талантливых или помогать нуждающимся?

Нынешняя система целиком и полностью основана на поощрении наиболее успешных студентов и совершенно не учитывает тот факт, что учащиеся из неблагополучных семей могут иметь другой уровень подготовки, что учеба будет даваться им труднее и, возможно, они не смогут набрать необходимые 55 кредитов. Другая проблема заключается в том, что новые правила не предусматривают никакой финансовой поддержки студентов из малообеспеченных семей, а также в том, что в Хорватии отсутствует система образовательных кредитов. Результаты многих исследований показывают, что гранты и образовательные кредиты играют важнейшую роль в нивелировании социально-экономического неравенства и улучшении положения незащищенных слоев населения.

В любом случае, даже если студентам из таких семей и удастся справиться с академической нагрузкой, они сталкиваются с другими неизбежными затратами: книги, проживание, еда и пр., так что отсутствие какой бы то ни было финансовой поддержки может вынудить их бросить учебу несмотря на академические успехи.

Результаты многих исследований показывают, что гранты и образовательные кредиты играют важнейшую роль в нивелировании социально-экономического неравенства и улучшении положения незащищенных слоев населения.

Потенциал хорватской модели в международном контексте

Эта модель финансирования образования, основанная на аккумулировании ECTS-кредитов, представляет новый интересный подход к применению инструментов Болонского процесса, и, похоже, пока Хорватия остается единственной страной, где реализована такая модель. Однако отсутствие сравнительных исследований на эту тему и системные проблемы с получением от хорватских вузов конкретных статистических данных затрудняют оценку результатов новой политики и ее влияния на жизнь студентов и вузов в целом. Тем не менее пример Хорватии мог бы быть полезен для других стран, где система образовательных кредитов и финансовой помощи студентам не развита или вовсе отсутствует, что характерно для многих государств Центральной и Восточной Европы, находящихся в условиях постпереходной экономики. Эта модель основана на поощрении хорошо успевающих студентов, то есть призвана поддерживать интеллектуально более одаренных учащихся. Если вдобавок к этому в стране есть возможность хоть в какой-то степени создать систему грантовой поддержки для студентов из неблагополучных и незащищенных слоев населения, этот подход имеет все основания стать эффективным инструментом повышения доступности высшего образования и сделать систему более справедливой.

.....

Украина: новая реформа высшего образования и интернационализация

Соня Кнутсон, Валентина Кушнаренко

Соня Кнутсон — директор Центра международного управления Мемориального университета Ньюфаундленда, Канада. E-mail: sknutson@mup.ca.

Валентина Кушнаренко — научный сотрудник Института образовательных исследований штата Онтарио при Университете Торонто, Канада. E-mail: val.kushnarenko@utoronto.ca.

Интернационализация высшего образования на Украине по-прежнему под угрозой из-за геополитических проблем. С тех пор как год назад вышла наша предыдущая статья про украинское высшее образование (выпуск 75, весна 2014 года), на востоке Украины произошло много негативных событий. Тем не менее, несмотря на непрекращающиеся военные действия, 31 июня 2014 года президент Украины Петр Порошенко подписал новый закон «О высшем образовании», особенность которого состоит в том, что впервые в истории страны подобный закон был принят в результате общественного обсуждения. Дискуссии между преподавателями, экспертами, представителями общественности, журналистами, студентами, родителями, негосударственными организациями не обошлись без конфликтов, однако тот факт, что закон в итоге принят, указывает на настойчивость и дальновидность политиков в этом вопросе. Новый закон расширяет автономию украинских вузов и делает их более прозрачными, позволяя более гибко реагировать на новые международные возможности. В данной статье мы рассмотрим несколько положений закона более подробно.

Расширение автономии

Согласно новому закону университеты получили больше возможностей для реализации своих интересов и раскрытия потенциала. Этот закон стимулирует децентрализацию процесса управления и привлечения студентов, преподавателей и других заинтересованных лиц к обсуждению образовательных и организационных аспектов деятельности вузов. Сотрудники университетов привыкли консультироваться с вышестоящими инстанциями по всем важным вопросам, избегая таким образом ответственности за принимаемые решения. А новая реформа предполагает существенные изменения в рутинных бизнес-процессах университета, которые потребуют новых подходов к лидерству, вовлечения администраторов и академических сотрудников в принятие решений, распространения ответственности за репутацию университета

на всех его сотрудников. В случае успешной реализации реформы будут способствовать переходу украинской системы высшего образования на новый этап и раскрытию ее инновационного и творческого потенциала, имеющего огромное значение для развития системы высшего образования Украины в условиях глобализации.

Контроль качества

Еще один важный шаг на пути повышения прозрачности системы высшего образования на Украине — введение системы контроля качества. Этот процесс поддерживается специально созданным Национальным агентством по контролю за качеством высшего образования. Существовавший ранее специальный отдел Министерства образования и науки был чрезвычайно бюрократичной структурой, подвергался критике за неэффективность и неповоротливость. По мнению действующего министра образования и науки Сергея Квита, улучшение системы контроля качества образования повысит международную конкурентоспособность украинских вузов и позволит им улучшить свое положение в международных рейтингах. В статье 19 нового закона подробно прописан состав специалистов, которые должны войти в создаваемое агентство: представители университетского и профессионального сообщества, Академии наук, работодатели и избранные представители студенчества. Общественный контроль за исполнением закона должен повысить общий уровень доверия к системе и содействовать борьбе с коррупцией в сфере высшего образования. Также было создано независимое агентство, которое будет заниматься проведением экзаменов среди выпускников школ и абитуриентов. Статья 41 нового закона поощряет студентов активно участвовать в рассмотрении всех случаев коррупции, отчислений, а также расследовании неправомερных действий администрации в общежитиях. Прозрачность университетских бюджетов регулируется статьей 80, в соответствии с которой вузы должны публично отчитываться обо всех расходах. Все эти меры призваны затруднить реализацию различных серых схем и способствовать снижению коррупции, делая руководителей университетов подотчетными общественным структурам.

Соответствие Болонской системе

Один из важных компонентов интернационализации — создание благоприятных условий для международной мобильности и обмена знаниями. Украинские студенты должны иметь возможность ездить в зарубежные вузы без ущерба для образовательного процесса в своем университете. Иностранцы студенты также только выиграют, если смогут приехать в украинский вуз и по окончании стажировки получить документ стандартного образца о присуждении определенного числа кредитов, которые они смогут перезачесть, вернувшись в родной вуз. Подписав в 2005 году Болонскую декларацию, Станислав Николаенко,

министр образования и науки того времени, поставил Украину перед непростой законодательной задачей перехода на трехступенчатую систему образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура (PhD)) и использования ECTS-кредитов, а также снижения аудиторной нагрузки преподавателей и студентов. Однако даже сегодня в официальных документах и вузах редко используется терминология, принятая участниками Болонского процесса. Первая статья нового закона вводит точное толкование понятия «академический кредит» и определяет стандартное количество кредитов, которое необходимо набрать в течение учебного года. Сам факт фиксации этих норм уже способствует развитию студенческой мобильности и международного взаимодействия в сфере высшего образования. Благодаря тому что в новом законе на Украине официально введена степень PhD, у украинских ученых появляется множество дополнительных возможностей для академической мобильности, потому что статус кандидата наук не всегда однозначно воспринимался за рубежом. Проблему усугублял также тот факт, что иностранцы не понимали, чем именно занимается Национальная академия наук Украины — единственная организация, которая имела официальное право присуждать научные степени. Процесс введения степени PhD будет проходить в соответствии с международными нормами, принятыми во многих странах; обучение в аспирантуре будет подразумевать аудиторную нагрузку, исследовательскую работу и защиту диссертации перед университетской комиссией из числа состоявших специалистов в изучаемой области.

Интенсификация научной деятельности

Несмотря на то что международные университетские рейтинги регулярно подвергаются критике за односторонний подход к оценке качества вузов, места в рейтингах играют огромную роль в глазах общества. Наиболее талантливых преподавателей, исследователей, сотрудников и студентов привлекают вузы, имеющие хорошую репутацию и занимающие высокие строчки в рейтингах. Поэтому качество исследовательской работы и количество публикаций в авторитетных рецензируемых журналах становятся неотъемлемыми факторами жизнеспособности вузов. Ожидается, что в рамках нового закона у украинских вузов появится больше возможностей для развития научного потенциала и повышения исследовательской производительности. Преподавательская нагрузка, которая сейчас составляет в среднем 900–950 часов в год, будет снижена до 600 часов. Это позволит преподавателям больше времени посвящать научной работе, в том числе участвовать в международных исследовательских проектах, внося персональный вклад в достижение общих целей. Это, пожалуй, одно из наиболее заметных изменений, которое непременно ударит по тем, кто, привыкнув к старому положению дел, не сможет быстро приспособиться к новым условиям.

Такие преподаватели окажутся на периферии и просто не смогут получить доступ к ресурсам, которые теперь завязаны на активизацию международной деятельности.

Значение интернационализации

Одним из результатов глобализации являются новые трудности и задачи, с которыми сталкиваются университеты всех стран. Поэтому проблема квалифицированных управленческих кадров в области высшего образования в мире уже не нова. Университеты всего мира склонны к формированию иерархичной, бюрократичной и жесткой системы самоорганизации, отвергающей всякие перемены. Украинские университеты, вероятно, немного отстают от университетов других стран, где вузы имеют большую свободу в плане определения содержания образовательных программ, принятия финансовых решений, присуждения ECTS-кредитов и научных степеней и где процесс найма преподавателей носит гораздо более открытый и прозрачный характер. У Украины это еще впереди, однако нововведения могут оказаться под вопросом, если встречные силы станут затягивать реформу, вызывая тем самым ощущение неопределенности и снижая общее моральное состояние. С другой стороны, на основе лучших международных практик уже многое сделано для позитивных изменений в системе управления университетами, что может поддержать реформы и сделать их более быстрыми и эффективными. Чем большее влияние окажет интернационализация на повышение уровня открытости украинской системы высшего образования, тем легче и быстрее преобразования смогут прижиться.

на востоке страны затрудняет планирование и реализацию конкретных этапов реформы и делает ее результаты менее предсказуемыми. Самое главное сейчас — выработать четкую политику и устойчивые процедуры с целью максимально прозрачного и честного управления реформами, чтобы избежать негативной реакции со стороны общества и дальнейшей дестабилизации ситуации. Критически важным для успеха реформы и наращивания потенциала украинских вузов является участие людей, хорошо знакомых с принципами функционирования менее централизованных образовательных систем. Это могут быть как украинцы, прошедшие обучение за границей, так и международные эксперты по вопросам высшего образования. Взяв на себя новые функции в системе управления образованием, эти люди будут способствовать формированию нового поколения профессиональных кадров, которые будут разделять прогрессивные взгляды на образование. Преподаватели и студенты должны будут проявлять стойкость, энергичность и оптимизм и не терять заинтересованности в дальнейших изменениях. Пожалуй, лучше всего мотив продвижения реформы высшего образования выразил один из авторов нового закона, ректор Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт» Михаил Згуровский: «Нам придется многое менять, даже свою ментальность и видение будущего общества. Альтернативы у нас нет. Мы должны идти на эти непростые преобразования, чтобы стать другой страной».



**Несмотря на то что
международные
университетские рейтинги
регулярно подвергаются
критике за односторонний
подход к оценке качества
вузов, места в рейтингах
играют огромную роль
в глазах общества.**

Заключение

Успешная реализация последних образовательных нововведений позволит украинским вузам извлечь максимальную выгоду из открывающихся международных возможностей. Непрекращающееся насилие

ИНИИ НИУ ВШЭ

Институт институциональных исследований НИУ ВШЭ (ИНИИ) осуществляет фундаментальные и прикладные исследования в области институционального анализа, экономики и социологии высшего образования и науки на основе мировых академических стандартов.

ИНИИ интегрирован в международную сеть исследователей высшего образования и сотрудничает с зарубежными экспертами в рамках сравнительных научно-исследовательских проектов в области развития высшей школы и социальной политики в сфере образования. В рамках долгосрочного сотрудничества с Центром по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже (США) ИНИИ осуществляет издание русскоязычной версии бюллетеня «Международное высшее образование».

<http://cinst.hse.ru/>

«Международное высшее образование» — русскоязычная версия информационного бюллетеня International Higher Education (Бостонский колледж, США), издается НИУ ВШЭ с 2014 года ежеквартально

Переводчик — Галина Петренко
Редактор перевода — Лариса Тарадина
Корректор — Ольга Першукевич
Дизайн, верстка — Владимир Кремлёв
Руководитель проекта — Мария Юдкевич
yudkevich@hse.ru
Координатор проекта — Наталья Денисова
ndenisova@hse.ru

101000, Москва,
ул. Мясницкая, д. 20

Тираж 100 экз.

E-mail: ihe@hse.ru

Сайт журнала: www.ihe.hse.ru

ВЫПУСК

79

Зима
2015

