

Международное высшее образование

ВЫПУСК

88

Зима
2017

Тенденции и традиции
интернационализации

Глобальные тенденции
в Великобритании

Международные
темы

Юго-Восточная
Азия

Христианские университеты:
глобальные тенденции

Страны
и регионы





СІНЕ

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 профессор Ханс де Вит, известный специалист и исследователь международного уровня в области интернационализации высшего образования.

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 Высшей школы экономики функционируют 41 исследовательский центр и 31 международная лаборатория, которые занимаются 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

№88 / Зима 2017

Тенденции и традиции интернационализации

- 6 Место международных университетов в арабском мире
Лиза Андерсон
- 8 Филиал китайского вуза в Малайзии: пересмотр основ
Бонни Инфэй Хэ, Алан Руби
- 9 Трансграничное высшее образование в Индии: новый этап развития
Ричард Гаррет
- 11 Международная академическая мобильность: важный, но малоизученный феномен
Лора Рамбли, Ханс де Вит

Глобальные тенденции в Великобритании

- 13 Брекзит: новые трудности для вузов в тяжелые времена
Саймон Марджинсон
- 16 Что представляет собой британская Рамочная программа по улучшению качества преподавания (TEF) и заработает ли она?
Пол Эшвин

Международные темы

- 18 Академические библиотеки в цифровую эру: что говорят цифры
Дональд А. Барклай
- 19 Сопоставление двух подходов к оценке того, что происходит с выпускниками вузов
Клиффорд Адельман
- 22 Исследования по транснациональному образованию: малочисленные, но востребованные
Джейн Найт, Цинь Лю

Юго-Восточная Азия

- 23 Многообразие форм послешкольного образования в Юго-Восточной Азии
Филип Дж. Альтбах
- 26 Высшее образование и развитие экономики и демократии Мьянмы
Такао Камибэппу, Роджер Яп Чао-мл.
- 28 Слияние и разделение образовательных министерств в Малайзии
Ричард Сак, Омар Джаллун

Христианские университеты: глобальные тенденции

- 30 Место христианских вузов в секторе частного высшего образования
Дэниел Леви
- 32 Движение на обочине: развитие христианского высшего образования в мире
Перри Л. Гланцер
- 33 Распространение христианских вузов в Африке
Джоэл Карпенгер

Страны и регионы

- 35 Латиноамериканские университеты: застрявшие в XX веке
Марселу Кнобель, Андрес Бернаскони
- 37 Крушение традиций аккредитации вузов в США
Джудит С. Итон
- 39 Роль политехнического образования в развитии Африки
Гулям Мохамедбхай
- 41 Гуманитарные и социальные науки в эру STEM: проблемы японцев как языкового меньшинства
Акиёси Йонедзава

Место международных университетов в арабском мире

Лиза Андерсон

Лиза Андерсон – бывший президент Американского университета в Каире, старший научный сотрудник Нью-Йоркского университета Абу-Даби. E-mail: la8@columbia.edu.

Вокруг американских университетов, работающих в арабских странах, давно идут забавные дискуссии о том, стоит ли им использовать в названии предлог «в» (в английском – in) перед упоминанием города, в котором они расположены, или просто родительный падеж, который создает впечатление, что университет принадлежит городу? Скажем, Американский университет в Каире в этом смысле относится к меньшинству, так как большинство университетов — американские университеты Бейрута, Шарджи, Кувейта и Ирака — предпочли в своих названиях в большей степени «привязаться» к городам, в которых они расположены. Этот вопрос касается не только американских университетов. Так, в названиях большинства неамериканских вузов указано их размещение в городе, например Немецкий университет в Каире, а международные филиалы вузов стараются разными способами обходить эту проблему и используют вместо предлога пробел (Нью-Йоркский университет Абу-Даби; в оригинале NYU Abu Dhabi) или двоеточие (Северо-западный университет: катарский филиал; в оригинале Northwestern University: Qatar campus) либо выбирают другой предлог — at (Texas A&M University at Qatar).

Но на самом деле за этой, казалось бы, легкомысленной терминологической дискуссией стоит серьезный вопрос: каково место международных университетов в современном арабском мире?

Корни вопроса

Старейшие из подобных вузов стали отражением миссионерской деятельности: так, предшественником Американского университета Бейрута был открытый еще в 1866 году Сирийский протестантский колледж. А попечители основанного в 1919 году Американского университета в Каире первое время называли его Каирским христианским университетом. Правда, к тому моменту, когда он наконец открыл свои двери, религиозные задачи уступили место светским, хоть и патерналистским намерениям, таким как просвещение для развития нравственного облика и продвижения прогрессивной гражданственности.

В середине XX века правительства арабских стран начали создавать национальные университеты с целью

подготовки управленческих кадров для новых, обретших независимость государств. Частных вузов не было практически нигде, за исключением Ливана, и бесплатное высшее образование стало для региона одним из столпов развивающейся государственности. Однако вскоре выяснилось, что государственные вузы, как и сами правительства, слабы и не получают достаточного финансирования, что они неэффективны и не справляются с запросами постоянно растущего населения. (В итоге уровень безработицы среди молодежи оказался в арабских странах выше, чем где бы то ни было в мире, и сегодня превышает 30%.) Для того чтобы справиться с этой и другими проблемами, правительства решили обратить внимание на частный сектор: 70% из примерно 600 расположенных в этом регионе университетов было основано после 1990 года, причем около 40% из них — частные, и в них обучается почти 30% студентов региона. Частные вузы в условиях неолиберальной глобализации развернулись лицом к миру.

Но на самом деле за этой, казалось бы, легкомысленной терминологической дискуссией стоит серьезный вопрос: каково место международных университетов в современном арабском мире?

Многие частные вузы арабского мира стали позиционироваться как члены международных организаций, они начали подчеркивать свою аффилиацию с ними или ориентированность на их ценности. В одних только Объединенных Арабских Эмиратах в названиях почти 40 учебных заведений содержатся слова «американский», «европейский» или «австралийский». Часть из них — учреждения профессионально-технического образования, которые всего лишь используют перечисленные слова как маркетинговый ход, но многие из этих вузов действительно стремятся дать достойное бакалаврское образование и опираются на американскую традицию преподавания гуманитарных наук. Некоторые вузы развивают магистерские программы и научную работу

в надежде получить международную — чаще всего американскую — аккредитацию. Тот факт, что известные западные вузы открывают филиалы в арабских странах, в частности в Персидском заливе, отражает заинтересованность правительств этих стран в привлечении иностранных профессором, реализации международных образовательных программ, использовании иностранных педагогических методов и внедрении международных управленческих норм в сфере образования и науки. К таким вузам относятся Университет Карнеги — Меллон, открывший в катарском «Городе образования» обучение по инженерным специальностям, и расположенная там же Дипломатическая академия Джорджтаунского университета, а также Нью-Йоркский университет, открывший филиал в Абу-Даби. Заслуживают упоминания и такие грандиозные инициативы, как Научно-технический университет имени короля Абдаллы в Саудовской Аравии.

Чем занимаются международные вузы

Тем не менее вопрос о реальной роли международных вузов, которые, как предполагалось, должны стать катализатором изменений, остается открытым. Очевидно, что они никогда не смогут удовлетворить запрос региона на обучение в прямом смысле миллионов студентов. Если рассматривать их в качестве модельных для местных частных или государственных университетов, то их роль в технологическом обмене тоже нельзя назвать обнадеживающей в силу существования практически непреодолимых барьеров для повсеместного распространения принятых в этих вузах практик, принципов и процедур.

Для начала, обучение в международных университетах арабских стран (даже в немецких) ведется по-английски, что, с одной стороны, позволяет привлекать с международного рынка лучших преподавателей, а с другой — существенно ограничивает круг местных абитуриентов. Привлеченные преподаватели, чья репутация зависит от оценки их деятельности коллегами со всего мира, публикуются, естественно, тоже по-английски, так что они оказываются не очень известны в рассматриваемом регионе. Эти ученые стремятся к соблюдению принятых в научной среде стандартов, а при выборе тем и методов исследований опираются на академические нормы, которые квантифицируются в виде показателей типа индекса цитируемости или импакт-фактора, а не на плохо поддающиеся измерению общественные ценности и интересы. Университеты поощряют сотрудников, у которых много публикаций, потому что они помогают продвижению в рейтингах, что, в свою очередь, помогает привлекать дополнительное финансирование и новых абитуриентов и способствует повышению международного престижа. В условиях замкнутой системы глобального высшего образования такой подход вполне разумен.

Чем международные вузы не занимаются

Но с точки зрения арабского мира это приводит к увеличению разрыва между международными вузами, призванными повысить качество высшего образования в регионе, и местным сообществом, которое, по идее, должно было бы выиграть от этого процесса. По сути, целевая аудитория этих университетов (абитуриенты, работодатели будущих выпускников, посетители организуемых ими в кампусах выставок и концертов, выпускники и доноры) — это представители космополитичных местных элит, которые на самом деле довольно далеки от остального населения и гораздо лучше чувствуют себя где-нибудь в Нью-Йорке или Лондоне, нежели в предместьях родного Каира или Бейрута. Более того, поскольку эти вузы призваны стать проводниками прогресса, центрами технологического и культурного развития и способствовать развитию новых жилых зон, они зачастую расположены ближе к местному аэропорту, чем к центру «города приписки».

На сегодняшний день их изоляция еще больше усугубилась в результате поражения народных восстаний, прокатившихся по арабским странам в 2011 году и приведших либо к жестокому восстановлению прежних режимов, либо к гражданским войнам. Кроме того, правительства не хотят, чтобы в ходе местных конфликтов пострадали иностранцы, да и сами вузы не хотят рисковать. Таким образом, международные вузы — от Каира до Бейрута, от Дохи до Дубая — вместо задач регионального масштаба все чаще говорят о более многообещающих и менее опасных глобальных задачах. Впрочем, некоторые из авторитетнейших вузов региона не отказываются от своих корней: так, среди целей Американского университета Бейрута по-прежнему значится «служить народам Ближнего Востока». Американский университет в Каире «намерен вносить существенный вклад в жизнь Египта и международного сообщества», а Американский университет Шарджи (один из старейших вузов ОАЭ) «опирается в своей работе на культуру стран Персидского залива». Но многие другие вузы не так укоренены в регионе. Американский университет Ирака готовит студентов «к жизни в современном плюралистическом обществе, в международной среде», а Нью-Йоркский университет Абу-Даби — «к трудностям и возможностям нашего сложносплетенного мира». Американский университет Кувейта просто ставит своей целью «обогащение общества».

Можно много говорить о том, как обеспечить представителей международных элит, которые будут управлять миром будущего, самым качественным образованием. Но, судя по описанной нами неопределенности арабского мира, систему высшего образования нельзя будет считать успешной, если она не будет укоренена в местном сообществе, не станет его порождением и не будет на него направлена.



Филиал китайского вуза в Малайзии: пересмотр основ

Бонни Инфэй Хэ, Алан Руби

Бонни Инфэй Хэ – начинающий специалист в области международного образования и межкультурной коммуникации. E-mail: yingfeih16@gmail.com.

Алан Руби – старший научный сотрудник Высшей школы образовательных наук Пенсильванского университета, США. E-mail: alanruby1@gmail.com.

В феврале 2016 года открылся Сямыньский университет в Малайзии (СУМ), который называет себя «первым зарубежным филиалом одного из самых прославленных китайских университетов и первым филиалом китайского вуза в Малайзии». Правительство Малайзии предложило Министерству образования Китая основать филиал какого-нибудь университета с целью укрепления двусторонних отношений. Сямыньский университет (СУ) был выбран потому, что его основатель, китайский бизнесмен-эмигрант Чэнь Цзягэн (Тань Каки), успешно вел дела в Малайзии, а сам вуз славится программами по традиционной китайской медицине и изучению стран Юго-Восточной Азии. СУМ — некоммерческое учебное заведение, вся прибыль от деятельности которого будет оставаться в Малайзии и реинвестироваться в науку и стипендии для студентов. Стоимость проекта, который во многом финансируется за счет кредита Китайского банка развития, оценивается в 315 млн долларов США. На начальном этапе строительства помогали и частные доноры, один из которых пожертвовал 30 млн долларов США на библиотеку.

Контекст

Сямыньский университет в Малайзии интересен тем, что это самый первый филиал китайского вуза за границей, а значит, ему принадлежит ключевая роль в развитии китайского присутствия на международной образовательной арене. Ко времени открытия филиала Сямыньского университета в Малайзии рынок региона уже был довольно плотно насыщен филиалами иностранных вузов — 9 в Малайзии и 14 в Сингапуре. Начав работу в таких условиях, университет показывает хорошие результаты в привлечении абитуриентов на сформированном рынке, где не раз случались провалы, из-за которых деятельность в Сингапуре свернули Университет Нового Южного Уэльса и Школа им. Тиша при Нью-Йоркском университете. То, как СУМ будет адаптироваться к местным условиям, станет источником информации для других китайских университетов, заинтересованных в открытии зарубежных филиалов.

Приспособление к местным условиям может ограничить перспективы вуза

На момент открытия в СУМ училось 200 студентов бакалавриата, и ожидалось, что к концу 2016 года их численность увеличится до 1200, к 2022 году — до 5000, а в долгосрочной перспективе — до 10 000. Первыми студентами СУМ, которые начали обучение в феврале 2016 года, стали малайзийцы, а в сентябре того же года к ним присоединилось 440 китайских студентов. Несмотря на то что СУМ в целом придерживается принципов и практик головного кампуса, некоторые ключевые моменты, включая язык преподавания, продолжительность и тип образовательных программ, требования к абитуриентам и подход к формированию стоимости, отличаются.

Самое очевидное различие между кампусами — язык обучения. В соответствии с правилами аттестующего органа правительства Малайзии большинство курсов в СУМ преподаются по-английски. Исключение составляют программы бакалавриата по Китаеведению и традиционной китайской медицине. В Сямыне большинство предметов преподаются по-китайски. Мало кто из преподавателей Сямыньского университета владеет английским в достаточной степени, поэтому возникают сложности при подборе преподавателей для малайзийского кампуса. Для того чтобы сделать работу в Малайзии более привлекательной, руководство СУМ предлагает преподавателям дополнительные финансовые стимулы, а также договорилось с головным кампусом о том, что четыре месяца работы в Малайзии засчитываются за год международного опыта, необходимого для получения должности профессора Сямыньского университета.

Второе важное отличие — устройство академического календаря. В Сямыне учебный год начинается в сентябре, а большинство программ бакалавриата рассчитано на четыре года, за исключением медицины и архитектуры, которые длятся пять лет. В СУМ обучение проходит в два этапа, которые начинаются в феврале и сентябре. Различается также продолжительность программ: социальные и гуманитарные программы длятся три года, а естественнонаучные — четыре. Эти различия ограничивают возможности студенческой и академической мобильности между СУ и СУМ.

Еще одно отличие состоит в том, что в малайзийском кампусе реализуется базовый годичный курс. Правительство Малайзии одобрило реализацию годичных подготовительных программ для абитуриентов бакалаврских программ в области социальных, гуманитарных и естественных наук. Успешное завершение базового курса гарантирует поступление в бакалавриат СУМ. В Китае таких курсов нет — ни в самом Сямыньском университете, ни в государственных средних школах. Таким образом, неравные требования к абитуриентам могут ограничить поток китайцев, которые хотели бы учиться в Малайзии, а также уменьшить шансы на академический успех выпускников китайских школ.

В соответствии с правилами аттестующего органа правительства Малайзии большинство курсов в СУМ преподаются по-английски.

Выбранная стратегия может снизить привлекательность обучения в этом вузе для абитуриентов материкового Китая.

Ценовая политика СУМ может еще сильнее усугубить этот эффект. К примеру, студент специальности «Программная инженерия» в Малайзии заплатит в семь раз больше, чем студент аналогичной программы в головном кампусе. В отношении иностранных студентов ценовая политика аналогична. Иностранцам дешевле учиться в Сямыне, чем в Малайзии. Например, стоимость обучения на программах бакалавриата в сфере гуманитарных наук головного кампуса составляет около 3700 долларов США в год, что почти вдвое меньше, чем в малайзийском филиале, где то же обучение стоит около 5600 долларов США в год.

Чтобы сгладить ценовые различия, СУМ будет выделять студентам-малайзийцам академические и социальные стипендии и гранты. Пока ценовая политика в отношении абитуриентов из Китая и других стран не будет пересмотрена, обучение в СУМ будет не слишком привлекательным. Снижение финансового бремени студентов, выражающееся в распределении различных стипендий и грантов, приведет к сокращению чистого дохода СУМ и, соответственно, ограничению его финансовой эффективности.

Тем не менее некоторые аспекты учебной программы СУМ делают обучение в этом вузе привлекательным и для китайцев, и для малайзийцев, и для жителей соседних стран. Один из таких аспектов — возможность погрузиться в англоязычную образовательную среду. А для студентов-китаеведов привлекательной может оказаться облегченная программа по китайской лингвистике и литературе, отсутствие обязательных идеологических дисциплин и военной подготовки. Кому-то будут интересны связанные с культурологией элективные курсы типа «Международные отношения в Юго-Восточной Азии после Второй мировой войны».

Кроме того, абитуриентов может привлечь то, что поступить в СУМ можно девятью различными путями. Это сделано главным образом в расчете на местных, малайзийских абитуриентов, поскольку малайзийские средние школы используют разные методики оценки знаний выпускников. Гибкие правила приема в СУМ разработаны с учетом местных особенностей и нацелены на повышение привлекательности этого

вуза, в том числе для абитуриентов из соседних стран. Но правительство Китая ввело дополнительные ограничения для проживающих в Малайзии китайских граждан: для того чтобы поступить в СУМ, они все равно должны сдать единый выпускной экзамен гаокао. Естественно, абитуриенты материкового Китая, которые хотят поступить в СУМ, тоже должны сдать этот «главный экзамен».

Взгляд в будущее

Оценивать долгосрочную эффективность Сямыньского университета в Малайзии пока рано, но первый год его деятельности уже позволяет сделать некоторые выводы. Проект показывает, что филиал не всегда является мини-копией головного вуза. В данном случае было принято несколько существенных изменений, которые касаются языка преподавания, графика учебного процесса, правил поступления и стоимости обучения. Некоторые из этих решений могут ограничить приток студентов из Китая в целом и из головного вуза в частности. Однако в силу того, что эти изменения были приняты с учетом местного контекста и образовательных практик, они могут положительно повлиять на востребованность СУМ в долгосрочной перспективе.

.....

Трансграничное высшее образование в Индии: новый этап развития

Ричард Гаррет

Ричард Гаррет — директор аналитического центра Observatory on Borderless Higher Education. E-mail: richard.garrett@i-graduate.org.

Индия является классическим случаем путаницы и неразберихи в сфере трансграничного образования (ТГО). К ТГО относят вузы или программы, изначально стартовавшие в одной стране, а затем ставшие доступными в другой. Примерами могут служить филиалы иностранных вузов, программы двойных дипломов и просто партнерство между индийским и иностранным вузом. Иностранные университеты участвуют в таких проектах для расширения возможностей привлечения иностранных студентов и улучшения международного имиджа, а правительства и местные вузы заинтересованы в повышении доступности высококачественного высшего образования и расширении спектра образовательных программ.

Правительство Индии озабочено тем, что национальная система высшего образования не может предоставить качественное обучение всем желающим, и тем, что многие из тех, кто уезжает учиться за рубеж, больше не возвращаются в страну. Но одновременно оно с подозрением относится к иностранным провайдерам образования, которые предлагают помощь. Власти Индии давно обещают разработать ясную нормативно-правовую базу для регулирования трансграничного образования. Пока же эта сфера регулируется лоскутным одеялом законов, за реализацию которых отвечают различные государственные органы, при этом часть законов безнадежно размыта, а другая часть, наоборот, чрезмерно детализирована. Нередко ТГО развивается довольно активно, но всегда сталкивается с проблемой лицензирования, нехватки данных, непредсказуемым правоприменением.

23 июня 2016 года министр социального развития Индии Смити Ирани анонсировала изменения в закон, регулирующий взаимодействие между индийскими и иностранными вузами. Основное изменение заключается в том, что теперь индийские вузы могут напрямую обращаться за разрешением на развитие нового международного сотрудничества. Закон 2012 года предусматривал, что за таким разрешением должен обращаться зарубежный партнер. Министр рассказала о том, что ни одна иностранная организация ни разу не заполнила необходимых документов, так как процедура была излишне забюрократизирована. Ирани пообещала, что ее министерство и Комиссия по распределению университетских грантов (UGC), ответственные за рассмотрение этого вопроса, будут подтверждать получение документов в течение месяца и выносить решение в течение двух месяцев после их подачи.

Прорыв или осечка?

Важным вопросом является то, какие формы сотрудничества разрешены государством. Ни о каких переменах здесь министр не говорила. Принятый в 2012 году закон запретил многие формы ТГО, которые широко распространены в других странах. Например, не разрешены ни франчайзинг (т.е. возможность вести образовательную деятельность от имени иностранного вуза), ни программы двойных дипломов.

В законодательстве сделан упор на развитие спаренных программ: это значит, что индийский студент поступает в местный вуз, но часть времени проводит за границей в вузе-партнере. Однако, в отличие от других стран, индийские выпускники спаренных программ получают лишь диплом местного, индийского вуза, а не иностранного. Согласно недавним поправкам, в приложении к такому диплому теперь может содержаться название и логотип иностранного вуза-партнера, но не может быть присвоен диплом этого вуза или двойной диплом.

Правительство Индии озабочено тем, что национальная система высшего образования не может предоставить качественное обучение всем желающим, и тем, что многие из тех, кто уезжает учиться за рубеж, больше не возвращаются в страну.

Еще одно изменение, о котором говорила министр Ирани, состоит в том, что теперь индийские студенты, участвующие в международных программах, могут получать ECTS-кредиты, если часть их обучения проходила в головном кампусе иностранного вуза. Для этого студенты бакалавриата должны провести за рубежом минимум два семестра, а магистранты — минимум один. Такие же возможности теперь доступны иностранным студентам, которые хотят провести часть обучения в Индии. Однако требование о минимальных двух семестрах за рубежом для многих студентов может оказаться неудобным.

Почему правительство настроено против программ двойных дипломов? Возможно, проблема в стремлении проводить реформы на основе существующей нормативной базы, а не путем разработки нового законодательства. Другой вариант: правительство может придерживаться мнения, что правом присуждения степеней и выдачи дипломов в Индии могут обладать исключительно местные вузы. Принятие нового закона могло бы изменить эту ситуацию, но, так как в Индии это крайне замысловатый процесс, правительство ограничивается небольшими корректировками в правила UGC.

Кроме того, ситуацию затрудняет деятельность параллельного с UGC органа — Всеиндийского совета по техническому образованию (AICTE). AICTE осуществляет надзорные функции в сфере технического высшего образования на всех уровнях. В эту категорию попадают все программы по бизнесу, IT и инженерным наукам. AICTE разработал собственные правила и порядок согласования работы с иностранными организациями, по которым иностранные вузы могут открывать в Индии филиалы и заниматься дистанционным обучением и которые создают ощущение, что нет никаких проблем с реализацией программ двойных дипломов. Однако все 10 утвержденных

на 2016-2017 год программ — спаренные и реализуются в сотрудничестве с шестью иностранными вузами, включая британские Университет де Монфора и Университет Хаддерсфилда, а также расположенные в США Университет Массачусетса и Университет Вальпараисо. Список утвержденных программ сокращается (в 2013-2014 году их было 21).

Правительственная проверка

Первые законы, призванные открыть иностранным вузам двери в Индию, были приняты в 1995 году. Последний законопроект по этой теме «Об иностранных образовательных учреждениях» рассматривался в 2010 году, но не был одобрен парламентом. Совсем недавно премьер-министр Модии инициировал правительственную проверку, по результатам которой было рекомендовано разрешить иностранным вузам работать в Индии и предложено три возможных пути развития: 1) новый парламентский закон; 2) пересмотр законодательного определения понятия «университет» так, чтобы оно включало иностранные вузы; 3) признание принятых UGC правил в отношении международного сотрудничества. Если заявления министра социального развития означают, что правительство выбрало третий путь, то законодательные рамки деятельности иностранных вузов в Индии остаются, мягко говоря, запутанными. Власти 10 из 29 индийских штатов высказались за то, чтобы разрешить деятельность иностранных вузов в Индии, а власти 7 других штатов придерживаются противоположного мнения.

Сегодня в Индии так или иначе действуют более 600 иностранных организаций, которые реализуют и спаренные программы, и дистанционное обучение, и программы академической мобильности. По данным последнего исследования о трансграничном образовании в Великобритании, проведенного центром HEGlobal, в Индии работают как минимум 9 британских вузов, предлагающих 82 программы. Это противоречит и списку АICTЕ, и заявлениям комиссии UGC о том, что она не выдала ни одного разрешения на работу иностранных образовательных организаций. По правилам UGC действующие программы международного сотрудничества должны быть согласованы в течение года с момента запуска, иначе будут применены правовые санкции. Однако дедлайны проходят, а никаких действий так и не предпринимается. Все заявления АICTЕ о «необходимости соблюдения принятых правил», похоже, также игнорируются.

Зачастую дело не в том, что иностранные организации намеренно попирают закон. Проблема в том, что разногласия между федеральным законодательством и требованиями отдельных штатов, неразбериха в деятельности дублирующих друг друга надзорных органов и непредсказуемая правоприменительная практика ведут к тому, что не всегда возможно разобраться в том, что разрешено законом, а что нет.

Возможно, последние заявления министра социального развития вызовут новый поток заявок от индийских вузов, заинтересованных в международном сотрудничестве. Однако не исключено, что запрет на выдачу в Индии иностранных дипломов и сложная процедура согласования в UGC, включающая тщательную проверку «инфраструктурных объектов, образовательной инфраструктуры, преподавательского состава, заявленной стоимости обучения, содержания курсов, учебных планов и наличия финансовых средств минимум на три года вперед», будут отпугивать потенциальных зарубежных партнеров. При этом большинство программ ТГО будут и дальше реализовываться вопреки существующим правилам просто потому, что интерес со стороны работодателей важнее, чем правительственные требования.

Индии еще предстоит найти нужный баланс между контролем и инновациями в том, что касается регулирования деятельности иностранных вузов. Пока же она приносит правительству Индии скорее головную боль, нежели пользу.

.....

Международная академическая мобильность: важный, но малоизученный феномен

Лора Рамбли, Ханс де Вит

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

Ханс де Вит — директор центра. E-mail: dewitj@bc.edu.

Эта статья основана на подготовленной авторами главе International Faculty in Higher Education: Common Motivations, Disparate Realities, and Many Unknowns книги International Faculty in Higher Education: Comparative Perspectives on Recruitment, Integration, and Impact (Yudkevich, Altbach, and Rumbley, Eds., Routledge, 2016).

Присутствие иностранных преподавателей в современных вузах по всему миру представляется важным аспектом высшего образования в условиях становления глобального информационного общества. Усиление международной конкуренции за таланты,

ресурсы, имидж и статус означает, что вузы всего мира вынуждены соревноваться друг с другом не только за лучших абитуриентов, но и за лучших преподавателей и исследователей.

Международная академическая мобильность важна также в контексте интернационализации высшего образования. Можно заметить, что основополагающими элементами стратегии интернационализации многих вузов являются студенческая мобильность, обновление учебных программ и развитие международных партнерств. Во всех этих трех сферах ключевая роль принадлежит профессорско-преподавательскому составу.

Однако масштабы и характеристики международной академической мобильности, особенно долгосрочного трудоустройства, а не краткосрочных или нерегулярных визитов, мало изучены и плохо понимаемы. Удивляет отсутствие данных и исследований об этом феномене в сравнении с длинным списком различных работ и докладов о международной студенческой мобильности. Если мы хотим составить более четкое представление о внутренней динамике международного круговорота академических талантов (на всех уровнях), необходимо изучить мотивацию ученых, которые ищут работу за рубежом; понять, что движет вузами и странами, которые их нанимают; проследить, как разворачиваются отношения между вузами и мобильными учеными, и проанализировать результаты национальной и институциональной политики в сфере долгосрочной академической мобильности. Связанное с этой темой исследование, в котором мы участвовали и куда вошло 11 различных стран и расположенных в них вузов, показало, что международная академическая мобильность — многогранный, постоянно растущий феномен, сопряженный с различными возможностями и вариациями и требующий дальнейшего изучения.

Терминологические трудности и контекстуальные сложности

Подобно тому, как существуют различные подходы к определению и категоризации международной студенческой мобильности, в вопросе определения международной академической мобильности также нет единого понимания. Кто такой «международный» ученый? Является ли гражданство решающим фактором? Или «международность» определяется тем, где человек получил образование (например, защитил диссертацию), вне зависимости от страны происхождения? Или это тот, кто просто считается в стране «иммигрантом», а если так, то важно ли, когда он иммигрировал — до начала работы в академической сфере или после. Отсутствие единого и ясного определения затрудняет количественный и качественный сравнительный анализ имеющихся по этой теме данных.

В мире отсутствует единое определение того, кого мы считаем международными учеными, а институциональный контекст, в котором они работают, существенно отличается в разных странах.

К тому же вузы, которые нанимают иностранных преподавателей, тоже очень сильно различаются. На одной стороне спектра расположены элитные исследовательские университеты, которые привлекают звезд науки. Они могут себе позволить нанимать наиболее востребованных в мире ученых и, более того, ищут вообще всех новых сотрудников на международном рынке труда, потому что они заинтересованы в привлечении лучших мировых талантов, откуда бы они ни были родом. Большая доля немногочисленных исследований о международной академической мобильности посвящена именно этим престижным вузам. А на другой стороне спектра — вузы и страны, которые просто испытывают нехватку местных сотрудников и вынуждены выходить на региональный или международный рынок для того, чтобы выполнять свои базовые функции. Между этими двумя полюсами находятся разные университеты — какие-то более престижные, какие-то менее; некоторые активно занимаются международным рекрутингом, другие ограничиваются взаимодействием с иностранными кандидатами, которые сами откликаются на вакансии.

В мире отсутствует единое определение того, кого мы считаем международными учеными, а институциональный контекст, в котором они работают, существенно отличается в разных странах.

Концентрические круги анализа: национальный уровень, институциональный, индивидуальный

Невозможно делать обобщенные выводы о международной академической мобильности в условиях отсутствия глубокого и развернутого анализа этого явления. Проведенная нами работа показывает, что понимание этого феномена в любой стране мира зависит от понимания динамики обособленных, но взаимосвязанных политических и практических факторов на национальном и институциональном уровне и сложных индивидуальных переживаний на личностном.

Если говорить о национальном уровне, потенциально мобильные зарубежные ученые сталкиваются с рядом ясных и неясных факторов и возможностей. Тот факт, удастся ли им устроиться на работу, зависит от огромного количества переменных. К ним относятся законодательство, которое либо поощряет, либо усложняет наем, юридический и профессиональный статус иностранных ученых, а также различные аспекты каждодневной жизни, например язык, культурные нормы и правила, которые способствуют (или мешают) интеграции. Свою роль играют и более масштабные геополитические факторы, которые могут повлиять на оценку ученым и членами его семьи своего опыта проживания в другой стране. Таким образом, национальный контекст играет решающую роль в международной академической мобильности.

Тем временем жизнь мобильных ученых во многом зависит и от институционального контекста, присущего вузу, где они работают. Наше исследование позволило выявить различные обоснования и процедуры найма иностранных преподавателей. Условия трудоустройства тоже могут различаться: где-то местные и иностранные преподаватели работают на одинаковых условиях, где-то для иностранцев создаются специальные условия, и оба сценария имеют как свои плюсы, так и минусы. Мало известно о том, как присутствие иностранных сотрудников влияет на принимающий университет.

Наконец, изучение международной академической мобильности нельзя было бы считать полноценным, не обратив внимание на эффект этого феномена на самом фундаментальном уровне — уровне отдельного ученого. Опять же, проведенное нами исследование показывает, что ученые зачастую уезжают в поисках более привлекательных возможностей или из чувства долга либо стремления служить «большому делу», в которое они верят. Они остро реагируют на персональную поддержку, которую им может оказать принимающий вуз или принимающая страна. Однако проанализированные нами университеты значительно разнятся по уровню поддержки, которую они могут предложить иностранным сотрудникам.

Чего мы не знаем

В области международной академической мобильности по-прежнему много белых пятен. К потенциальным темам будущих исследований мы относим: влияние (им)миграционной политики на международную академическую мобильность; сравнительное изучение мобильности иностранных исследователей в развитых и развивающихся странах; сравнение государственных, частных и коммерческих вузов; сравнительное изучение по полу, возрасту, дисциплинам; влияние онлайн-образования на международную академическую мобильность; изучение различий, связанных с международной академической мобильностью, в зависимости от типа вуза.

Брекзит: новые трудности для вузов в тяжелые времена

Саймон Марджинсон

Саймон Марджинсон — профессор международного высшего образования в Институте образования Университетского колледжа Лондона; директор Центра глобального высшего образования (CGHE), созданного Английским советом по вопросам финансирования высшего образования (HEFCE) и Советом по экономическим и социальным исследованиям (ESRC). E-mail: S.Marginson@ucl.ac.uk.

В результате состоявшегося 23 июня 2016 года референдума, явка на котором достигла 72% (высочайший результат за последние 25 лет), с перевесом всего 4% (52% — за, 48% — против) британцы проголосовали за выход страны из Европейского союза. Хотя в первые недели еще было неясно, каковы возможные последствия брексита и состоится ли он вообще, сейчас уже начинает прорисовываться картина, которую мы увидим после того, как брексит станет реальностью. В марте 2017 года премьер-министр Тереза Мэй представит на рассмотрение палаты общин проект комплексного закона о выходе Соединенного Королевства из Европейского союза.

Для британского высшего образования — единственного в стране сектора, для которого членство в ЕС было однозначно положительным фактором и приносило обоюдную выгоду, — принятое избирателями решение очевидным образом приведет к дестабилизирующим последствиям, предсказанным еще до голосования.

Препятствия мобильности населения

Правительство, возглавляемое Терезой Мэй, четко дало понять, что эпоха беспрепятственного передвижения людей между Великобританией и ЕС окончена. Именно недовольство миграцией стало основным фактором, предопределившим исход голосования. Будет разработана новая программа миграции, в рамках которой все прошения вне зависимости от происхождения заявителей будут рассматриваться на общих основаниях, при этом предпочтение будет отдаваться высококвалифицированным мигрантам. Более того, Мэй хочет серьезно сократить общий уровень иммиграции в Соединенное Королевство. По ее мнению, эти меры необходимы для сохранения политической жизнеспособности текущего правительства, сформированного Консервативной партией.

Неясно, что будет происходить с гражданами ЕС, которые сейчас учатся или работают в британских

вузах. На сегодняшний день это 43 000 сотрудников и 125 000 студентов — граждан ЕС. Однако брекзит может быть осуществлен не ранее марта 2019 года. К этому времени большинство нынешних студентов окончит обучение. Сотрудники вузов, которые являются гражданами ЕС, скорее всего, сохранят за собой право на проживание и работу в Великобритании, хотя и это пока неясно, поскольку никаких официальных заявлений на эту тему не было. Вероятно, их положение зависит от того, удастся ли Великобритании добиться в ходе переговоров с ЕС аналогичных прав для своих граждан, проживающих в континентальной Европе.

Решение приостановить миграцию из ЕС имеет переломное значение, так как свидетельствует о том, что брекзит будет проходить по жесткому сценарию, в результате которого Великобритания потеряет выход на единый европейский рынок. Даже возможность частичного участия в едином рынке, как в случае Швейцарии или Норвегии, обуславливается поддержкой идеи о свободном передвижении людей. Брексит по жесткому сценарию подорвет британский финансовый сектор, сосредоточенный в лондонском Сити, а это наиболее развитый сектор британской экономики и один из двух, в которых Соединенное Королевство является признанным мировым лидером. Вторым таким сектором является высшее образование.

Действующие в Великобритании финансовые институты утратят специальный «паспорт», который позволял иностранным банкам и другим компаниям вести из Лондона бизнес на едином европейском рынке без необходимости запрашивать лицензию на осуществление деятельности в каждой отдельной стране. 18 сентября 2016 года председатель Немецкого федерального банка (Бундесбанка) спрогнозировал возможный перевод многих финансовых организаций во Франкфурт. К тому же Лондон скоро потеряет свою роль главного торговца в евро. Правительство Японии заявило, что в случае утраты этого специального «паспорта» японские банки будут выведены из страны. «Хитачи», «Хонда», «Ниссан», «Тойота» — у всех них есть крупные заводы в Великобритании, которые обеспечивали этим концернам выход на европейский рынок. Возможно, заводы тоже придется выводить из страны.

Правительство подумывает о том, чтобы ограничить количество приезжающих в Великобританию платных иностранных студентов с целью как можно скорее сократить миграционный прирост. Озвучиваются цифры около 30%. Практически каждый пятый студент в Великобритании — иностранец. Все они подпадают под категорию временных мигрантов. Отчасти миграция сократится за счет того, что стоимость обучения для граждан ЕС будет уравнена со стоимостью обучения для всех остальных иностранцев. Сейчас иностранные студенты платят существенно больше, чем граждане ЕС, которые обучаются на программах

бакалавриата и имеют право воспользоваться финансовой помощью наравне со студентами-британцами. Маловероятно, что приток в Великобританию студентов из, скажем, Дании, Голландии или Германии, где тоже есть отличные университеты, продолжится на том же уровне, если британские вузы будут требовать с них предоплату за обучение в размере 12-20 тыс. фунтов стерлингов в год.

Для британского высшего образования — единственного в стране сектора, для которого членство в ЕС было однозначно положительным фактором и приносило обоюдную выгоду, — принятое избирателями решение очевидным образом приведет к дестабилизирующим последствиям, предсказанным еще до голосования.

Ограничение численности иностранных студентов затронет не только граждан ЕС. Еще до последних выборов Тереза Мэй, будучи тогда министром внутренних дел, отвечавшим также за иммиграционную политику, заявляла о том, что британским вузам стоит пересмотреть свою бизнес-модель, чтобы снизить финансовую зависимость от международной образовательной деятельности. Министерство внутренних дел сейчас готово будет поддержать любые ограничения на количество иностранных студентов, аргументируя это тем, что они слишком часто превышают разрешенные сроки нахождения в стране, хотя четкой статистики по этому вопросу нет.

Иностранные студенты обеспечивают британской экономике порядка 17,5 млн фунтов стерлингов в год. Любое ограничение входящей студенческой мобильности приведет к снижению доходов, что особенно сильно ударит по менее престижным университетам, провинциальным городам и небольшим местным предприятиям, которые обслуживали международную образовательную деятельность.

В долгосрочной перспективе единственный для иностранных студентов плюс изменения миграционного режима и переориентации на привлечение высококвалифицированных кадров будет заключаться в либерализации нынешних чрезвычайно строгих визовых правил для студентов магистратуры и аспирантуры, которые впоследствии смогут дольше оставаться в стране по окончании обучения.

Ослабление сотрудничества в научной сфере

Представляется маловероятным, что британские вузы смогут продолжать участвовать в основных европейских научных программах, хотя, наверное, какие-то ограниченные возможности в некоторых областях у них останутся. Совокупным эффектом ограничения мобильности и выхода британских ученых из международных исследовательских проектов станет ослабление информационных потоков, что негативно скажется как на британской, так и на европейской науке. Сейчас более половины всех аспирантов британских вузов — люди иностранного происхождения.

Некоторые британские университеты будут — заручившись, возможно, поддержкой правительства — предпринимать значительные усилия для налаживания двусторонних и междууниверситетских исследовательских связей взамен тех, которые были доступны в едином европейском научном пространстве. Однако двусторонние программы, во-первых, дороже, а во-вторых, никогда не сравнятся по масштабу с европейскими. По совокупности проводимых исследований Европа может сравниться с Северной Америкой. Одна Великобритания в партнерстве с какой-то другой страной никогда такого не достигнет.

В настоящее время британские вузы ежегодно получают 1 млрд фунтов стерлингов в рамках различных европейских программ, например «Горизонт-2020» или Европейского института инноваций и технологий. Соединенное Королевство тратит лишь 0,44% ВВП на поддержку науки в вузах, что существенно меньше, чем в странах Северной и Западной Европы. Иностранцы источники, преимущественно различные европейские программы, обеспечивают 19,7% всего научного финансирования в Великобритании. По степени зависимости от международного финансирования Великобритания уступает лишь Ирландии. Любое сокращение выделяемых на науку средств особенно сильно ударит по ведущим университетам и университетам среднего ранга. Это станет поводом к укреплению научного сотрудничества с такими динамично развивающимися регионами, как Китай и Южная Азия.

Некоторые члены британского правительства обеспокоены последствиями брекзита для науки. Именно это является основной надеждой вузов на получение достойной компенсации. Представители сектора

международного образования давно призывают перестать рассматривать иностранных студентов как категорию мигрантов, но сейчас это кажется маловероятным. Сокращение числа иностранных студентов будет иметь разрушительные последствия и влетит в копеечку, но это самый простой способ снизить общий уровень миграции, и, приводя брекзит в жизнь, правительство вряд ли сделает исключение для вузов, если уж оно не делает исключений для куда более влиятельных игроков в лондонском Сити.

Жесткий брекзит, рост антимиграционных настроений в Европе и победа Трампа на выборах в США говорят о том, что мы входим в новую политическую эпоху — эпоху, когда если кажется, что все из рук вон плохо, то соображения национальной безопасности и самосознания и сознательное ограничение мобильности могут попортить идеи глобальной открытости, торговли, экономического обогащения и мирового общества знаний, которое вузы помогают строить.

Ближневосточные конфликты, от Ливии до Афганистана, рост напряженности между США и Китаем, потенциальные очаги опасности вдоль китайских границ — все это тоже указывает на преобладание военных задач и задач национальной безопасности над ценностями познания, открытий и даже над накоплением капитала. Высшее образование всего лишь одна из невинно пострадавших сторон. Мы долго горячились по поводу того, что в высшем образовании обладали экономические интересы. Теперь у нас есть проблемы поважнее.

Все это означает, что роль вузов в международной деятельности, в налаживании сотрудничества и взаимопонимания и решении различных проблем с использованием накопленного человечеством объективных знаний важна как никогда ранее. Брекзит, безусловно, усложнит, но не сможет полностью прекратить сотрудничество между британскими и европейскими университетами.



Что представляет собой британская Рамочная программа по улучшению качества преподавания (TEF) и заработает ли она?

Пол Эшвин

Пол Эшвин – профессор наук о высшем образовании отделения образовательных исследований Университета Ланкастера, исследователь Центра глобального высшего образования ESRC-HECFE, Великобритания. E-mail: p.ashwin@lancaster.ac.uk.

Подробнее о TEF см.: <http://www.hefce.ac.uk/lt/tef/> и <https://www.gov.uk/government/collections/teaching-excellence-framework>.

Правительство Англии запускает новую Рамочную программу по улучшению качества преподавания (TEF) в высшем образовании. Осенью 2012 года максимальная стоимость обучения в английских вузах для граждан Великобритании и ЕС была законодательно поднята до 9000 фунтов стерлингов, и в итоге большинство вузов берет со студентов по максимуму. Однако в правительстве понимают, что несмотря на одинаковую стоимость обучения уровень предлагаемых студентам образовательных программ разнится. Одна из основополагающих идей TEF состоит в том, что если вузы захотят пропорционально инфляции повысить стоимость обучения, то они должны будут продемонстрировать качество предлагаемого ими бакалаврского образования. Таким образом, стоимость обучения должна начать лучше отражать качество преподавательской работы. Помимо этого, предполагается, что благодаря TEF абитуриенты получат дополнительную информацию, которая поможет им более осознанно выбрать место и направление обучения. TEF также направлена на повышение престижа преподавательской работы и материального вознаграждения преподавателей и сглаживание нестыковок между высшим образованием и потребностями рынка труда.

Как TEF будет работать?

TEF будет запускаться поэтапно на протяжении нескольких лет. В первый год любой вуз, получивший положительную оценку в ходе институционального мониторинга Агентства по контролю качества (QAA), автоматически получает право повысить с сентября 2017 года стоимость обучения. Во второй год все остальные вузы смогут подать заявку на участие в TEF, для чего необходимо будет проанализировать ряд

показателей: оценка студентами качества преподавания; результаты Национального опроса студентов (NSS); уровень отсева; уровень занятости, включая сферу высококвалифицированного труда; будущие результаты Исследования экономического положения выпускников вузов (DHLE). Опрос NSS позволяет понять, что студенты думают о качестве преподавания в их вузах, но не дает возможности напрямую его оценить. Перечисленные показатели помогают оценить лишь предполагаемый эффект преподавательской работы. Оценка деятельности вузов будет соотнесена с демографическими характеристиками их студентов, что позволит сделать статистически значимые выводы при сравнении схожих вузов.

После проведения предварительной оценки деятельности вузов исследователи также проанализируют контекстуальную информацию и поданные вузами письменные аргументы (не более 15 страниц) в пользу качества проводимой ими преподавательской работы. По результатам исследования вузы смогут претендовать на золотой, серебряный или бронзовый статус TEF. Это позволит студентам составить представление о качестве образования в том или ином вузе в целом, а не о качестве конкретных образовательных программ. Во второй год вузы, которые получают золотой, серебряный или бронзовый статус, тоже будут иметь право начиная с сентября 2018 года повысить стоимость обучения, но не больше, чем вузы, сделавшие это годом ранее. В третий год присвоенный ранее статус начнет влиять на возможный процент повышения стоимости обучения с сентября 2019 года; кроме того, начнется пилотный проект, нацеленный на оценку отдельных дисциплин внутри вузов. Планируется, что в четвертый год в рамках TEF появится новый уровень оценки качества (не только вузов в целом, но и предметов) и что программа распространится не только на бакалавриат, но и на последующие уровни образования.

Удастся ли достичь поставленных целей?

В какой-то мере благодаря TEF молодые люди действительно получают дополнительную информацию о качестве образовательных программ, которую национальные университетские рейтинги пока не дают. Хотя показатели, перечисленные в описании второго года программы TEF, не напрямую отражают качество преподавания в высшей школе, они отобраны вполне логично: сложно представить себе отличный курс, если студенты низко оценивают качество преподавательской работы и административной поддержки по этому курсу, если многие из них бросают обучение, а из тех, кто его все же завершил, практически никто не может найти работу или поступить в магистратуру. Стремление разработчиков TEF учесть отличия между студентами и маркировать статистически значимые различия выгодно отличает проводимое ими исследование от университетских рейтингов.

В рейтингах преимущество отдается вузам, где учится больше студентов — представителей среднего класса; как раз потому, что рейтинг — это всего лишь упорядоченный список, разница в количестве между одним вузом и другим никак не отражает различия в качестве образования. Тем не менее TEF тоже не лишена недостатков. Во-первых, очевидно, что нужно оценивать качество конкретных образовательных программ, а не целых вузов (в одном и том же вузе могут быть одновременно и хорошие, и плохие программы), но такая информация появится минимум к четвертому году реализации TEF. Но даже тогда, если верить предварительному анализу имеющихся на текущий момент данных, полученная информация вряд ли сможет играть какую-то существенную роль.

Одна из основополагающих идей TEF состоит в том, что если вузы захотят пропорционально инфляции повысить стоимость обучения, то они должны будут продемонстрировать качество предлагаемого ими бакалаврского образования.

Что будет происходить в будущем?

Будущее TEF вызывает сомнения. Ясно, что правительство хочет повысить количество используемых показателей; уже известно, что планируется разработка нового показателя, который будет связан с количеством предлагаемых студентам аудиторных часов. Проблема в том, что нет никаких подтверждений тому, что этот показатель действительно поможет оценить качество обучения, в то время как такие очевидные факторы, влияющие на качество преподавательской работы, как уровень квалификации профессорско-преподавательского состава, вообще не обсуждаются. Если в итоге TEF будет опираться на показатели, никак не связанные с качеством преподавания, то эта программа просто рискует превратиться в очередную игру для вузов и не будет способствовать повышению качества преподавания. Упор на аудиторные часы представляется особенно странным, ведь, скорее всего, это просто приведет

к тому, что для повышения своих результатов вузы начнут пересматривать определение понятия «аудиторный час». В итоге формально количество аудиторных часов возрастет, а на практике студенты не заметят никаких изменений. Все показатели должны пройти критическую проверку: использоваться могут только те из них, улучшение по которым возможно исключительно путем повышения качества преподавательской работы, с которой сталкиваются студенты.

Похоже, проблема в том, что исследования, посвященные изучению факторов, влияющих на улучшение качества преподавания в вузах, ведутся уже более сорока лет, но их результатами практически никто не пользуется. Это видно и по критериям оценки, заложенным в TEF. Например, критерии оценки качества преподавания (помимо оценки образовательной среды и результатов обучения) представляют собой довольно странную смесь: стимулирование работы со студентами; высокая оценка преподавательской работы вузом; обеспечение достаточной трудности образовательных курсов; предоставление студентам обратной связи по результатам их работы. Возможно, все это кажется логичным с точки зрения здравого смысла и представлений о потребностях студентов, но понять принципы отбора одних критериев и исключения других, например уровня квалификации профессорско-преподавательского состава, трудно. В целом непонятно, соотносятся ли эти критерии друг с другом и позволяют ли они сформировать целостное представление о качестве преподавания или видении этого качества с точки зрения авторов TEF.

Заключение

В заключение можно сказать, что Рамочная программа по улучшению качества преподавания обладает потенциалом по предоставлению будущим абитуриентам информации о качестве образовательных программ в различных университетах. Это очень важная информация, ведь студентам придется платить за обучение все больше и больше. Однако вряд ли этот потенциал будет реализован, если авторы программы продолжат игнорировать результаты уже проведенных исследований о факторах, влияющих на улучшение качества преподавания в вузах, и не будут учитывать типичные для вузов реакции на новые показатели оценки качества их деятельности.



Академические библиотеки в цифровую эру: что говорят цифры

Дональд А. Барклай

Дональд А. Барклай — заместитель директора библиотеки Калифорнийского университета в Мерседе, США. E-mail: dbarclay@ucmerced.edu.

Благодаря цифровым технологиям современным студентам и преподавателям доступны такие неслыханные объемы данных, которые еще пару десятилетий назад казались научной фантастикой. Часть цифровой информации бесплатна, часть закупается вузами для сотрудников и студентов по довольно высокой цене.

Учитывая качество и объем информации, доступной в начале XXI века, резонно задать вопрос: идем ли мы к тому моменту, когда академические библиотеки окажутся не нужны? Если ответить на него положительно, нетрудно представить себе будущее, в котором:

- бумажные библиотечные собрания не будут играть практически никакой роли в научных коммуникациях;
- закупка информационных ресурсов для вуза станет скорее задачей отдела снабжения, а не команды библиотечных работников.

И хотя представить себе такое будущее действительно легко, сложно предсказать, станет ли оно реальностью, и если да — то когда. Однако мы довольно точно знаем, кто и как пользовался академическими библиотеками примерно последние 10 лет. То, что показывают эти цифры, может многих удивить.

Пользование услугами академических библиотек в США

Количество обращений за материальными единицами (книгами, DVD и т.д.) в академических библиотеках США в эпоху интернета стабильно снижается: в период с 1997 по 2011 год оно упало на 29%. Что еще более показательно, за этот же период количество обращений (за книгами, DVD и т.д.) в год в расчете на одного студента очной формы обучения сократилось вдвое: с 20 единиц до 10, то есть на 50%.

Распространение электронных научных журналов привело к моральному устареванию их бумажных предшественников, некоторые из них вообще ушли в небытие, а количество электронных книг, наоборот, увеличивается. В 2012 году американские академические библиотеки владели в общей сложности 252 599 161 электронной книгой. Иными словами, примерно за десятилетие они приобрели объем электронных книг, равный приблизительно одной четверти объема всех печатных книг, подшивков старых

журналов, правительственных документов и других материальных объектов, приобретенных этими же библиотеками начиная с 1638 года — года основания первой в современной Америке академической библиотеки при Гарвардском колледже.

Эти цифры могут создать впечатление, что теперь все доступно онлайн и больше никто не пользуется услугами академических библиотек. Но не стоит топтаться. Хотя общее количество обращений в библиотеки падает, данные показывают, что количество людей, которые физически приходят в библиотеки, стабильно растет: еженедельный подсчет числа людей, переступивших порог 60 крупнейших академических библиотек США, показывает 39-процентный прирост за 2000–2012 годы. Аналогичный рост (на 38% за 1998–2012 годы) наблюдается среди общего количества посетителей библиотек американских вузов.

Учитывая качество и объем информации, доступной в начале XXI века, резонно задать вопрос: идем ли мы к тому моменту, когда академические библиотеки окажутся не нужны?

Тенденции в академических библиотеках за пределами США

Изучение данных об американских академических библиотеках неизбежно заставляет задаться вопросом, наблюдается ли что-то похожее в других странах. Но если данные последнего времени об использовании академических библиотек за пределами США найти несложно благодаря проекту «Глобальная библиотечная статистика» Онлайн-компьютерного библиотечного центра (Online Computer Library Center, OCLC), а также организациям вроде Европейского бюро библиотечных, информационных и документационных ассоциаций (EBLIDA), то найти более старые данные и отследить динамику гораздо труднее. Данные по перечисленным ниже странам, конечно, не позволяют составить полную картину того, что происходит в академических библиотеках в мире, однако наблюдаемые в них тенденции схожи с американскими.

Великобритания. Как и в США, в Великобритании количество обращений в академические библиотеки за материальными единицами снизилось за последние 10 лет на 11%. Несмотря на это количество посещений библиотек в расчете на одного студента стабильно держалось на уровне 55 визитов в год.

Дания. В Дании количество выданных академическими библиотеками материальных единиц сократилось с 2 945 109 в 2009 году до 1 938 206 в 2015 году, то есть на 24%. Но число посещений библиотек увеличилось за этот период с 3 849 887 в 2009 году до 5 662 446 в 2015 году, то есть на 47%.

Канада. По имеющимся статистическим данным 26 канадских академических библиотек, за 2000-2001 и 2012-2013 годы число выданных материальных единиц снизилось с 12 492 134 до 6 128 543, то есть на 50,94%. Однако данные 21 канадской академической библиотеки показывают, что количество посещений возросло с 18 863 135 до 32 798 478, то есть на 73,87%.

Итак, если студенты больше не ходят в библиотеку за печатными изданиями, то зачем они тогда вообще туда ходят?

Притягательная сила библиотек

Я уверен, что студенты продолжают посещать академические библиотеки, потому что библиотеки постоянно обновляются в соответствии с их потребностями.

Помимо того что библиотека стала последним оплотом тишины в шумном, полном отвлекающих факторов мире, многие академические библиотеки приняли ряд шагов навстречу студентам, например смягчили (или отменили) давнишние запреты на еду и питье в своих помещениях, обеспечили возможность круглосуточного посещения и стали позиционировать себя как комфортные и дружелюбные, а не грозные и отталкивающие организации. В рамках этой клиентоориентированной тенденции академические библиотеки переделывают пространства, ранее предназначавшиеся для хранения печатных книг, в площади, предназначенные для самостоятельных и групповых занятий, обучения и общения.

Вот несколько примеров того, как прогрессивные академические библиотеки повышают свою привлекательность для студентов.

Библиотека Государственного университета Гранд-Вэлли проводит Ярмарку знаний, где студенты учатся друг у друга вести научные исследования, писать научные работы, выступать публично, заниматься графическим дизайном или статистическим анализом. Помимо других специализированных помещений в библиотеке есть комнаты, отведенные специально для подготовки аудиовизуальной продукции, цифровых проектов, отработки навыков публичного выступления.

Библиотеки Университета Северной Каролины предложили площадки, на которых студенты могут практиковаться в использовании электронных устройств, 3D-печати и сканировании, столярно-фрезеровочных работах, создании нательных гаджетов или объектов, подключаемых к интернету вещей. Помимо этого, студенты могут использовать расположенные в библиотеках медиалаборатории и медиастудии, помещения для музыкальных занятий, визуализации, проведения презентаций и т.д.

Библиотека Университета Огайо предлагает услуги Центра письма, консультации по вопросам авторского права, организации систем управления данными, поддержку в поиске финансирования и проведения исследований, связанных с изучением мнений людей. В библиотеке есть специализированные помещения: залы для конференций и семинаров, комнаты для цифровой визуализации и мозгового штурма, аудитории для проведения учебных занятий.

Смена образа библиотеки

Размышляя над стратегиями обновления, сотрудники академических библиотек стремятся мыслить как можно шире, обогащая и расширяя давно существующую образовательную традицию, а не поворачиваясь к ней спиной.

Заслуженный библиотекарь Карлтон-колледжа Сэм Демас по этому поводу сказал: «Академические библиотеки были на протяжении нескольких поколений поглощены мыслями о своей роли как своеобразных врат на пути к информации, сначала печатной, а впоследствии цифровой. В последние годы в нас наконец снова проснулось понимание того, что основой библиотеки являются люди: то, как они учатся, используют информацию, участвуют в жизни учебного сообщества. В результате мы начинаем восстанавливать ту часть функционала библиотеки, которая исторически превращала ее в центр образования, культуры и жизни интеллектуального сообщества».

Академическая библиотека, которая сумеет оправдать свою столь важную роль, никогда не изживет себя.



Сопоставление двух подходов к оценке того, что происходит с выпускниками вузов

Клиффорд Адельман

Клиффорд Адельман — сотрудник Института политики высшего образования, Вашингтон, США. E-mail: cadelman@ihep.org.

Лидеры высшего образования стран с развитыми возможностями сбора данных все чаще задаются вопросом, что происходит с выпускниками наших вузов. Ответы на этот вопрос не только помогают обосновывать инвестиции в инфраструктуру университетов и сотрудников, но и приободряют размышляющих над своим будущим студентов. В этой статье кратко представлены два основных подхода, используемых

для ответа на этот вопрос в странах с масштабной системой высшего образования. Первый подход реализуется в рамках американской программы лонгитюдных исследований «Бакалавриат и после него» (Baccalaureate and Beyond; далее B&B). Второй описан в итоговом отчете по исследованию о целесообразности и потенциальной структуре опроса выпускников европейских университетов (доступен на сайте www.eurograduate.eu). Различия между этими подходами существенны и интересны, даже не принимая во внимание то, что первое исследование — американское, а во втором участвуют 30 европейских стран, говорящих на 25 языках.

Прежде чем пойти дальше, нужно отметить, что американское исследование уже было реализовано, а европейское (далее EGS) — план, который еще только предстоит реализовать.

Предпосылки и цели

Американское исследование B&B было запущено Национальным центром образовательной статистики (NCES) в 1993 году и обусловлено тем, что а) проводившиеся шесть раз в период с 1974-1975 по 1989-1990 годы перекрестные обследования касались только выпускников, получивших степень бакалавра или магистра всего за год до опроса, и подавляющая часть респондентов были будущими учителями; б) B&B стало логичным продолжением национального лонгитюдного исследования, которое начинается в средней школе и продолжается 12-14 лет, но дает мало возможностей отследить жизнь и карьерный путь участников после получения образования. B&B отслеживает их путь от начала до конца.

Предварительное проектирование EGS, проведенное при финансовой поддержке Европейской комиссии, было направлено на выработку схемы, позволяющей преодолеть несогласованность национальных систем мониторинга (например, немецкого проекта German Tracer Studies Co-Operation Project (KOAB) или итальянского AlmaLaurea) и отслеживать профессиональное и личностное развитие выпускников вузов по всему континенту. Статистически — с точки зрения количества и типов участников — проект EGS представляется более убедительным, чем более ранние схожие международные опросы, такие как REFLEX (Research into Employment and Professional Flexibility) 1998-2000 годов.

Структурные различия

Принципиальные отличия EGS от американского аналога следующие. Во-первых, в американском проекте участвуют только выпускники бакалавриата, а в европейском под выпускниками понимают и бакалавров, и магистров, что является естественным следствием Болонского процесса и того, что более половины бакалавров продолжают обучение в магистратуре. Во-вторых, респонденты B&B заполняют опросник один раз

в 10 лет, а EGS рекомендует проводить два параллельных опроса: один ретроспективный, с вопросами о предшествующих пяти годах, а другой — с вопросами о будущем в перспективе на один год, четыре года и (в зависимости от успешности, а также наличия интереса и финансирования) девять лет. Таким образом, европейцы одновременно получают информацию и о прошлом, и о том, что потенциально может произойти в будущем.

Предварительное проектирование EGS, проведенное при финансовой поддержке Европейской комиссии, было направлено на выработку схемы, позволяющей преодолеть несогласованность национальных систем мониторинга и отслеживать профессиональное и личностное развитие выпускников вузов по всему континенту.

Третье отличие состоит в более сложном подходе к формированию выборки EGS. Проект B&B проводится в одной стране, на одном языке и опирается на подвыборку Национального исследования о распределении помощи студентам (NPSAS), в которую входят люди, получившие степень бакалавра в соответствующем году. А выборка EGS будет разрабатываться с нуля в зависимости от набора стран, которые решат участвовать (их может быть 9, а может — и 19), и от того, какие группы вузов будут выбраны этими странами. В американской выборке распределять весовые коэффициенты показателей проще, в отличие от многострановой европейской выборки, где показателям присваивается два весовых коэффициента: один внутри страны, а второй — для международной выборки. Количество участников подобных исследований всегда сокращается со временем, поэтому распределение весовых коэффициентов в выборке придется постоянно пересматривать.

Последнее различие — в подходах к финансированию. V&V финансируется из единственного источника, а финансирование EGS будет осуществляться министерствами стран-участниц, а также, возможно, такими международными организациями, как Европейская комиссия, ОЭСР и другие. Если необходимые средства не будут собраны, EGS не состоится, а значит, не будет реализована уникальная возможность создать единую европейскую информационную инфраструктуру.

Тематические различия: индивидуальное против социального

Основное содержание американского опроса строится вокруг вопросов о личной удовлетворенности различными аспектами обучения в магистратуре (подготовка к карьере, затраченное время и усилия); удовлетворенности работой (насколько она интересна, соцпакет, заработная плата, стабильность, условия труда, коррелирует ли с образовательной программой); удовлетворенности своим финансовым положением. Все эти показатели оцениваются в каждом раунде опроса, и в каждом раунде в центре опроса находится личность респондентов.

В EGS, напротив, личная удовлетворенность не является центральной темой исследования и связанных с ним обсуждений. Наоборот, акцент делается на крупных социальных группах и процессах, например на активном гражданстве, социальной/культурной/экономической ориентации, экономических циклах, социальных сетях. Индивидуальное затрагивается только в вопросах, касающихся качества жизни, соотношения личного и рабочего времени, ключевых событий жизненного цикла.

Если говорить о тематике, связанной с рынком труда, V&V концентрируется на вопросах о типе работы, профессиональных требованиях, месте расположения, уровне личной автономии и свободы действий, а также образовании, полученном после окончания бакалавриата, его стоимости и содержании (в EGS вопрос о дополнительном образовании вообще не поднимается). Сравнивая рассматриваемые методики, можно выделить разные подходы к изучению того, что разработчики EGS называют компонентами «качества трудоустройства», — количество рабочих часов и заработная плата, — анализируя которые они используют скорее дескриптивный подход и не склонны доверять чистым количественным показателям. Кроме того, предлагаемая структура EGS предполагает пошаговое сопоставление требований рынка труда и процесса обучения в вузе. Авторы американского опроса этого не делают, несмотря на растущую дискуссию о проблемах бакалаврского образования. В отличие от EGS, показатели V&V не отражают и различий между навыками, необходимыми для работы, навыками, полученными во время обучения, и реальными навыками, используемыми в профессиональ-

ной жизни, хотя в США часто слышны жалобы на несоответствия между ними. Как подчеркивают авторы EGS, основные отличия этого исследования от других связаны с темой «долгосрочности трудоустройства».

Параллельные расхождения: индивидуумы и вузы

Хотя исследование V&V посвящено студентам, в выпускаемом ежегодно с 2013 года отчете Министерства образования США под названием Scorecard прослеживается свойственное Штатам стремление сделать выводы по вузам, что ведет к формированию рейтинговой ментальности. В противовес этому все участники европейского обсуждения проекта EGS — министерства, объединения ректоров, группы исследователей — тему «Сравнение отдельных вузов» неизменно ставили на одиннадцатое, последнее возможное место среди предполагаемых основных содержательных направлений EGS.

Размер заработной платы — один из показателей успешности на рынке труда. Среди 11 категорий проекта EGS есть показатель «Окупаемость образования» (более сложное понятие, чем заработная плата), который довольно сложен в описании, поскольку в некоторых европейских странах образование бесплатно, а ежегодные административные сборы со студентов могут достигать до 400 долларов США. Вопрос окупаемости образования занял среди европейских министерств шестое по приоритетности место, а среди ректоров и ученых — седьмое. Это не слишком высокая позиция для индикатора такого значения. Говоря о «зарботке», европейцы учитывают и «компетенции, полученные на рабочем месте», то есть они рассматривают полученные на рабочем месте знания и навыки как эквивалент материального вознаграждения. В США, напротив, анализ показателя «Средний заработок через 10 лет после окончания вуза» в отчете Scorecard привлекает самое большое внимание вузов и СМИ, несмотря на спорность данных, на которых он основан.

В целом существует два иногда пересекающихся, но все же очень разных подхода к мониторингу жизни выпускников вузов: один ориентирован на индивидуальные достижения, другой — на социальные результаты. Получаемые результаты влияют не только на прозрачность системы высшего образования, но и на представления студентов о своем будущем.



Исследования по транснациональному образованию: малочисленные, но востребованные

Джейн Найт, Цинь Лю

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

Цинь Лю — аспирантка того же института. E-mail: qinqi.liu@mail.utoronto.ca.

Почему транснациональному образованию (ТНО) посвящено так мало исследований? Сектор ТНО, под которым понимают «трансграничную мобильность программ и провайдеров высшего образования», довольно молод, но становится больше и многограннее. В одних странах на принципах ТНО построены 10% вузовских образовательных программ, в других — до 40%. С учетом того, сколько нововведений, возможностей и задач постоянно появляются в ТНО, пора побольше узнать о нем и побудить следующее поколение исследователей чаще заниматься вопросами мобильности высшего образования, а не только студенческой мобильностью.

Цель этой статьи — представить основные тезисы проведенного недавно анализа более чем 300 статей, книг, докладов и диссертаций, посвященных ТНО и опубликованных после 2000 года. Основным источником информации стала комплексная база данных ERIC, а также база данных о международных образовательных исследованиях Австралийского совета исследований образования. В ходе стандартизированного анализа каждому документу был присвоен код в зависимости от описываемого типа/формы ТНО, даты и типа публикации, методологии исследования, ведущей темы, географического фокуса. Основным предметом нашего анализа была мобильность программ и провайдеров высшего образования, соответственно, мы не интересовались студенческой мобильностью как таковой. Мы также не учитывали работы, посвященные дистанционному образованию.

Самый поразительный вывод заключается в том, что в описании различных форм ТНО царит полный хаос, что в итоге часто приводит к путанице. В литературе и в реальной жизни одно и то же явление описывается множеством разных терминов. И наоборот: один термин может использоваться для описания разных явлений. Терминологическая рассогласованность

затрудняет сравнительные исследования ТНО как в пределах одной страны, так и на международном уровне и ведет к тому, что результаты этих исследований зачастую неубедительны. Это также означает, что делать обобщенные выводы очень сложно и что даже анализ сопоставимых, казалось бы, международных данных о ТНО может быть недостоверен.

Формы ТНО: международные филиалы вузов, партнерские программы, совместные университеты, франчайзинг

Учитывая рассогласованность используемой терминологии, нам пришлось внимательно изучить каждый отобранный документ, чтобы точно его категоризировать. Мы пришли к следующим результатам: 29% исследований посвящено международным филиалам вузов (МФВ); 16% — партнерским программам (речь идет о международном сотрудничестве, включая программы двойных дипломов и спаренные программы); 6% — совместным университетам (двунациональным; вузам, которые основаны и развиваются в сотрудничестве между несколькими организациями или странами); 5% — образовательным программам, реализуемым за рубежом по франшизе; наконец, 43% исследований носят обобщенный характер или посвящены одновременно различным формам ТНО. Очевидно, что чаще всего внимание исследователей привлекают международные филиалы вузов, причем географически подавляющее большинство исследователей сосредоточено в странах — экспортерах высшего образования. В странах, которые принимают у себя ТНО, об этой теме пишут очень мало, что довольно тревожно с учетом роста доли ТНО в системах высшего образования этих государств.

Основные темы

Все исследования были категоризированы в соответствии с их основной темой. Было выявлено десять наиболее часто встречающихся тем: почти 28% исследований посвящено вопросам управления и развития, 15% — новым тенденциям и проблемам, 12% — проблеме обеспечения качества образования, 10% — образовательной политике/законодательству, еще 10% — проблемам студентов и лишь по 5% — предпочтениям профессорско-преподавательского состава, результатам обучения, вопросам педагогики и формирования учебной программы, системным предпосылкам развития ТНО и проблемам терминологии. С одной стороны, хорошо, что темам управления образованием и контроля качества посвящено так много исследований. С другой — результаты обучения, вопросы педагогики и формирования учебной программы редко привлекают внимание ученых. Если рассматривать темы в сцепке с формами ТНО, то исследования, посвященные качеству образования, как правило, не фокусируются ни на одной из четырех

основных форм ТНО и носят обобщенный характер. Встает досадный вопрос: как можно оценивать качество образования в целом, если между отдельными формами ТНО так много различий? К примеру, в случае с МФВ и франчайзингом за учебную программу, уровень и качество предлагаемого образования отвечает в первую очередь страна-экспортер. А в случае с партнерскими программами обе вовлеченные страны делят ответственность.

Методы исследований

Мы также отмечали то, какими методами (эмпирическими, описательными, концептуальными, методами анализа стратегий) пользовались авторы изученных работ. В целом 52% из них пользовались описательными методами, 40% — эмпирическими, 8% — концептуальными, 1% — методами анализа стратегий. Интересно, что концептуальный или теоретический подход предпочло очень мало исследователей. Возможно, этим объясняются разногласия в выборе и описании терминов.

Время и тип публикации

За последние 15 лет объем посвященных ТНО исследований значительно увеличился, и это не может не обнадеживать. Среди всего объема проанализированных документов 7% были опубликованы в 2000-2005 годах, 42% — в 2006-2010 годах, остальные 50% — в 2011-2015 годах. Мы сознательно решили изучать лишь научную литературу и, соответственно, исключили публикации в СМИ и блогах, хотя их значительно больше, чем научных публикаций, что неудивительно для такого молодого явления. Нам было необходимо сосредоточиться именно на традиционных источниках, так как предметом нашего интереса являются исследования ТНО. Анализ показал, что 39% источников приходится на книжные главы, еще 39% — на статьи в научных журналах, 15% — на доклады (написанные по результатам заказных исследований) и всего 7% — на диссертации.

Цель этой статьи — представить основные тезисы проведенного недавно анализа более чем 300 статей, книг, докладов и диссертаций, посвященных ТНО и опубликованных после 2000 года.

Печально, что транснациональному образованию посвящено так мало диссертаций, ведь кто-то должен будет заниматься этой темой в будущем. Первая диссертация, связанная с ТНО, в базе ProQuest датируется 2005 годом. Большинство (61%) из 18 найденных диссертаций посвящены МФВ. Это довольно любопытно, ведь в мире действует около 250 МФВ, в то время как партнерских программ тысячи. Кроме того, интересный с исследовательской точки зрения феномен — появление совместных университетов (когда две страны сотрудничают с целью открытия нового вуза), которые принципиально отличаются от МФВ. В общем, было бы хорошо, если бы изучением различных форм и аспектов сектора ТНО занималось больше аспирантов, особенно в странах, где этот сектор растет.

ТНО — по-прежнему относительно новый феномен, он пока недостаточно хорошо изучен. Исследований по теме мобильности образовательных программ, например, примерно в 3-4 раза меньше, чем по теме студенческой мобильности. Но для начала следовало бы разработать «единые правила классификации ТНО», где были бы ясно прописаны все необходимые термины и определения — таким образом, чтобы их можно было использовать в контексте более чем сотни уже вовлеченных в ТНО стран. Это принципиально важный шаг, который нужно предпринять, чтобы улучшить качество собираемых данных и исследований по теме транснационального образования.

.....

Многообразие форм послешкольного образования в Юго-Восточной Азии

Филип Дж. Альтбах

Филип Дж. Альтбах — исследователь, основатель и первый директор Центра по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже, США. E-mail: altbach@bc.edu.

Есть ли что-то общее в системах высшего образования стран Юго-Восточной Азии? На самом деле стоит говорить скорее о расхождениях, чем о сходствах. Если проанализировать то, как страны реагируют на вызовы высшего образования XXI века, можно выделить несколько моделей и сделать небезытересные выводы.

Аспекты многообразия

Юго-Восточной Азия – регион многообразный со всех точек зрения. В ней представлены разные религиозные традиции: ислам (в Индонезии, Малайзии, Брунее), христианство (на Филиппинах), конфуцианство (во Вьетнаме), буддизм (в Таиланде, Камбодже, Мьянме, Лаосе); Сингапур многоконфессионален, кроме того, в большинстве стран есть представители религиозных меньшинств. На состояние дел в регионе оказывает влияние британское, французское, испанское, американское, голландское колониальное наследие. А, например, Таиланд является одной из немногих стран развивающегося мира, которые никогда не были колонизированы. Страны региона можно разделить по уровню доходов на богатые (Бруней и Сингапур), страны со средним доходом (Малайзия и Таиланд) или близкие к среднему уровню (Индонезия, Вьетнам и, возможно, Филиппины) и развивающиеся страны (Мьянма, Камбоджа, Лаос). Так что неудивительно, что реалии высшего образования государств Юго-Восточной Азии существенно различаются, причем по многим аспектам различий больше, чем сходства. И это понятно, так как каждая страна должна находить собственные подходы к удовлетворению образовательных потребностей своего общества.

Реалии высшего образования

Доступность высшего образования варьируется очень существенно. Так, например, в Мьянме возможность продолжить обучение после школы есть примерно у 10% населения, а в Сингапуре этот показатель достигает 87%. Ни одна страна региона, за исключением Сингапура, не обеспечивает сравнимый с ведущими странами мира доступ к высшему образованию. Ближе всего к этому показателю находятся Таиланд, где доступ к высшему образованию имеет примерно половина выпускников школ, Малайзия — 37% и Индонезия — 32%. В беднейших странах региона — Мьянме, Камбодже и Лаосе — этот показатель меньше 20%. Все страны, за исключением одной, все еще не нашли решения проблемы повышения доступности высшего образования для большего числа студентов.

Неудивительно, что в Юго-Восточной Азии мало исследовательских университетов, признаваемых на мировом уровне. Сингапур — единственная страна региона, в которой расположены два университета из первой сотни мировых рейтингов. Остальные страны представлены всего 15 вузами из топ-800 рейтинга Times Higher Education, расположенными в Малайзии, Индонезии и Таиланде. И хотя рейтинги являются далеко не совершенным инструментом измерения, они в целом позволяют представить ситуацию с исследовательскими университетами в мире. Факт того, что в регионе мало исследовательских университетов, создает неблагоприятные условия для привлечения иностранных студентов и исследователей, снижает

его шансы на участие в передовых научных исследованиях и на рассмотрение его в качестве серьезного участника глобальной экономики знаний.

Помимо прочего, страны Юго-Восточной Азии, за исключением Сингапура и в какой-то степени Малайзии, в среднем инвестируют в высшее образование значительно меньшую долю бюджетных средств, чем развитые страны. Сингапур и Малайзия выделяют на высшее образование более высокую долю государственных инвестиций, а остальные страны, включая Индонезию и Вьетнам, — меньше 1% ВВП. Такой низкий уровень инвестиций имеет серьезные последствия. Одно из последствий состоит в том, что у правительства очень ограничены возможности для удовлетворения растущего спроса на образование, поэтому все большую роль начинает играть частный образовательный сектор.

Частный сектор стал ключевым элементом высшего образования большинства стран Юго-Восточной Азии. Сингапур, Лаос, Вьетнам, Мьянма и Малайзия являются в некоторой степени исключением из общей тенденции региона, однако и там быстро увеличивается количество и размеры частных вузов. В Таиланде, Индонезии и Камбодже в частных вузах обучается более половины студентов. На Филиппинах их число составляет более 80%. Даже социалистический Вьетнам планирует, что к 2020 году 40% от общего числа студентов будут учиться в частных вузах, хотя пока неясно, как этого можно достичь, избежав существенного ухудшения качества образования. В целом можно сказать, что частные вузы «абсорбируют спрос» на высшее образование в условиях перехода к массовизации, принимая абитуриентов с невысокими академическими достижениями и нередко из семей более низкого социально-экономического статуса. Очень небольшое число частных вузов предоставляют образовательные услуги высокого уровня, и очень многие из них являются коммерческими. В Таиланде, Вьетнаме, Индонезии и на Филиппинах есть несколько престижных частных университетов, и они, как правило, аффилированы с христианскими организациями. Однако в целом о массивном и важном секторе частного высшего образования в Юго-Восточной Азии известно немного.

Хорошо продуманная и слаженная система высшего образования, дающая широкий спектр академических возможностей, существует лишь в некоторых странах региона. В Юго-Восточной Азии и за ее пределами вообще довольно мало стран, которым удалось интегрировать частные вузы в систему высшего образования таким образом, чтобы они действительно могли вносить вклад в удовлетворение общественных интересов. Более того, даже в государственном сегменте высшего образования редко можно встретить систему, различные элементы которой (исследовательские университеты, институты, ориентированные на образование, профессионально-технические учебные заведения и т.д.) дополняют друг друга, эффективно

взаимодействуют и получают адекватное финансирование. Опять же Сингапур, где буквально недавно появился министр высшего образования и квалификаций, можно, наверное, считать исключением из этого правила.

Проблемные и дискуссионные вопросы

Можно ли говорить о существовании «специфичной для Юго-Восточной Азии модели развития высшего образования»? Если учесть описанное выше многообразие региона, то ответ будет отрицательным. С другой стороны, существуют сетевые организации, такие как Организация министров образования Юго-Восточной Азии (SEAMEO), Ассоциация вузов Юго-Восточной Азии (куда входят образовательные учреждения со всей Азии, ASAHL), Ассоциация государств Юго-Восточной Азии плюс три (АСЕАН+3), на площадках которых обсуждаются общие для всего региона вопросы и возможности для сотрудничества. Тем не менее долгосрочных процессов регионального масштаба очень мало, так как национальные потребности имеют больший приоритет, чем региональные амбиции.

За редким исключением, несмотря на существование АСЕАН и других региональных организаций, качественные данные и аналитика о высшем образовании в этом регионе встречаются удивительно редко. Анализ основных процессов и регулярно обновляемые статистические данные являются важнейшим инструментом для принятия эффективных стратегических решений. Без качественных данных по отдельным странам и региону в целом качественный бенчмаркинг просто невозможен. Ни в одной стране Юго-Восточной Азии нет признанного мировым сообществом центра исследований высшего образования, профессионалов по развитию высшего образования крайне мало и в правительстве, и в вузах. В определенном смысле исключением можно считать расположенный в Малайзии Национальный институт исследований высшего образования (IPPTN). В регионе существует острая потребность в формировании исследовательского сообщества и сообщества экспертов, ответственных за образовательную политику.

Как и во многих странах мира, в Юго-Восточной Азии остро актуален вопрос о языке обучения. Стоит ли преподавать на английском как на языке мировой науки — до сих пор не однозначный вопрос. В большинстве случаев страны Юго-Восточной Азии ведут обучение на национальных языках. Исключениями можно назвать Сингапур и Филиппины, где английский — один из официальных языков, а также Мьянму, хотя в Мьянме идут дебаты о том, является ли обучение на английском лучшим решением. После обретения многонациональным Сингапуром независимости в 1965 году, было решено, что английский является наиболее логичным выбором, и в итоге именно это решение помогло стране создать наиболее успешную в Юго-Восточной Азии систему высшего образования,

университеты которой признаются на мировой арене. Малайзия отказалась от английского в пользу малайского, и это решение помешало ей выйти на мировой рынок и привело к другим проблемам. В 2000-х годах малайзийский политический маятник качнулся в сторону английского, но сейчас, похоже, возвращается обратно, хотя частные вузы продолжают учить на английском. Индонезия после обретения независимости перешла с голландского языка на индонезийский, хотя английский и используется сейчас в некоторых вузах.

Доступность высшего образования варьируется очень существенно. В Мьянме возможность продолжить обучение после школы есть примерно у 10% населения, а в Сингапуре этот показатель достигает 87%.

Вопрос языка представлен здесь не только потому, что он важен сам по себе, но и потому, что ответ на него символически отражает весь комплекс политических вопросов региона. В некоторых странах языковый вопрос является элементом политики. Местные языки, с одной стороны, несут в себе культуру и историю своих народов. С другой стороны, английский способствует не только интернационализации, но и регионализации, помогает привлекать талантливых специалистов и абитуриентов из-за рубежа, включаться в мировые научные процессы, открывает новые возможности для местных абитуриентов и т.д.

За редким исключением университеты стран Юго-Восточной Азии вряд ли смогут в ближайшем будущем претендовать на вхождение в мировую образовательную элиту. За исключением Сингапура и в какой-то мере Малайзии, страны региона продолжают концентрировать усилия на удовлетворении растущего спроса на образование и обращают меньше внимания на глобальную экономику знаний. Ни в одной стране региона не реализуются программы академического превосходства наподобие тех, которые есть в Германии, Японии, Китае или России и которые направлены на форсированное развитие исследовательских университетов. Однако почти все страны Юго-Восточной Азии так или иначе поддерживают дополнительными ресурсами свои передовые вузы, а Малайзия и особенно Сингапур инвестируют в них значительные средства.

Юго-Восточная Азия находится под влиянием международных тенденций. Однако только несколько стран задаются вопросами международной стратегии. Малайзия, например, приняла филиалы нескольких австралийских университетов и открыла один местный вуз — Международный исламский университет Малайзии, который был создан для работы со студентами из-за рубежа. Сингапур реализует стратегию интернационализации через инициативу «Глобальная школа» (Global Schoolhouse), направленную на привлечение иностранных студентов и развитие сотрудничества с зарубежными академическими институтами. Но в целом регион уделяет мало внимания международному развитию.

Заключение

Хотя страны Юго-Восточной Азии мало в чем похожи между собой, они сталкиваются со схожими вопросами в сфере высшего образования. Тем не менее, возможно, было бы полезнее размышлять о регионе не в целом, а разбивая его на группы стран с похожими проблемами. Первым шагом может стать разработка эффективной системы сбора и анализа данных и последующее грамотное стратегическое планирование. Несмотря на то что проблемы находятся на национальном уровне, решения могут быть региональными и сформированы на основе опыта других стран и вузов региона.

Высшее образование и развитие экономики и демократии Мьянмы

Такао Камибэппу, Роджер Яп Чао-мл.

Такао Камибэппу — профессор развития международного образования в Городском университете Фукуямы, префектура Хиросима, Япония. E-mail: t-katibepu@fscu.ac.jp.

Роджер Яп Чао-мл. — независимый консультант и бывший консультант по вопросам высшего образования офиса ЮНЕСКО в Мьянме. E-mail: rylimchao@yahoo.com.

В условиях интенсивных экономических и демократических трансформаций, которые сегодня происходят в Мьянме, система высшего образования также должна претерпеть значительные изменения. Выборы ноября 2015 года принесли победу Национальной лиге за демократию. Новое правительство должно приложить усилия и принять новый закон о высшем

и частном образовании, поддерживать просвещение в области прав человека и активнее участвовать в работе АСЕАН (Ассоциации государств Юго-Восточной Азии).

Реформа образовательного законодательства

После 50 лет изоляции, забвения и недостатка финансирования образовательная инфраструктура Мьянмы (здания, библиотеки, лаборатории), содержание программ обучения, а также научные и образовательные мощности местных вузов нуждаются в значительном обновлении, поддержке и инвестициях. Из 170 государственных вузов Мьянмы, которые находятся в ведении 13 различных министерств, почти половина расположена в двух крупнейших городах страны Янгоне (33) и Мандалае (36), и только 10 из них имеют право присуждать степень PhD. Более того, многие вузы на деле занимаются профессиональным или дистанционным образованием, качество которого небезупречно.

Для решения некоторых из этих проблем в октябре 2014 года был принят новый национальный закон об образовании. В июне 2015 года в него были внесены поправки, учитывающие требования оппозиции (студентов и организаций гражданского общества), что замедлило разработку последующих детальных законов о высшем и частном образовании. Поправки касались таких ключевых вопросов, как степень автономии университетов, создание профсоюзов и право разрабатывать учебную программу. Смена ключевых лиц, управляющих высшим образованием, и изменение потребностей развивающейся страны способствовали открытости и инклюзивности процесса разработки и изменения национального закона об образовании, а значит, и повышению прозрачности, что является основными качествами демократического правительства.

Обеспеченные законодательно и реализуемые на практике прозрачность и добросовестность управления улучшают репутацию национального высшего образования, особенно при наличии целенаправленной политики повышения доступности, качества и востребованности. Однако помимо экономических вопросов Мьянма также должна задуматься о сплочении нации, необходимом для обеспечения устойчивого развития страны и перехода к демократии, а также о роли высшего образования в этом процессе, в частности просвещения в области прав человека.

Должны ли вузы взять инициативу?

Несмотря на вызванную отсутствием закона о высшем образовании неопределенность, можно утверждать, что университетам будет предоставлена значительная степень институциональной автономии, особенно с учетом того, что перед ними уже была поставлена задача подготовить проекты уставов. Определяющим

фактором является то, что университеты находятся под прессингом потребностей быстрорастущей национальной экономики, зависящей и от местных факторов, и от увеличивающегося потока прямых иностранных инвестиций в различные секторы экономики, включая высшее образование.

От вузов Мьянмы сейчас требуется выпускать достаточное количество специалистов, обладающих навыками и знаниями, востребованными местной экономикой, которая все в большей степени втягивается в глобальные рыночные процессы. Университеты Мьянмы должны перестроиться и перестроить учебную программу, чтобы действительно приспособиться к меняющимся экономическим и социальным потребностям страны. С учетом предполагаемой автономности, которую должны приобрести университеты, для эффективной подготовки высококвалифицированных специалистов им необходима кадровая и финансовая базы и актуальная инфраструктура. Кроме того, должны быть сформулированы стандарты качества, соответствующие национальной квалификационной рамке, и создано независимое национальное агентство по контролю качества, подобное тем, которые существуют в АСЕАН и других странах.

После 50 лет изоляции, забвения и недостатка финансирования образовательная инфраструктура Мьянмы (здания, библиотеки, лаборатории), содержание программ обучения, а также научные и образовательные мощности местных вузов нуждаются в значительном обновлении, поддержке и инвестициях.

Проблема в том, что у университетов Мьянмы отсутствует необходимый для реализации этих изменений потенциал, к тому же они оказались в непривычных условиях размытых границ институциональной автономии. Полвека изоляции и недофинансирования нанесли удар по готовности вузов адаптироваться к региональным и мировым стандартам и стремитель-

ным социально-экономическим переменам. Международное сообщество помогло вузам с точки зрения технического обеспечения, институционального и даже инфраструктурного развития, однако характер высшего образования страны не может просто копировать иностранные модели и должен отражать национальный контекст.

Кроме того, для стимулирования общественного развития университеты Мьянмы должны заниматься просвещением в области прав человека, прививать людям понимание прав и обязанностей, соблюдение которых необходимо, чтобы быть гражданином своей страны, АСЕАН, мира. Эффективным способом повышения гражданственности и профессиональной адаптируемости студентов, а также сокращения несоответствий между высшим образованием, требованиями рынка и социально-экономическими потребностями страны может стать «проактивное обучение», то есть интерактивное коллективное обучение под руководством преподавателей.

Роль АСЕАН и международных структур

Мьянма — член АСЕАН, а значит, должна соответствовать требованиям организации и пользоваться возможностями, которые дает это членство. Помимо стимулирования региональной экономической интеграции, АСЕАН также запустила несколько инициатив в сфере высшего образования, призванных подтянуть отдельные национальные образовательные системы до региональных и международных стандартов. Эти инициативы реализуются через университетскую сеть АСЕАН и Региональный центр высшего образования и развития Организации министров образования стран Юго-Восточной Азии (SEAMEO RIHED). Создается Сеть по контролю качества образования АСЕАН и Система признания кредитов АСЕАН, страны-участницы которой получают помощь в разработке национальных рамок квалификаций, которые должны быть готовы к 2018 году и должны базироваться на Региональной рамке квалификаций АСЕАН.

Это не единственные изменения, которые происходят на региональном уровне. Другие двух- и многосторонние программы в области высшего образования нацелены на предоставление вузам помощи в институциональном и инфраструктурном развитии и консультации по внедрению международного опыта. Тем не менее АСЕАН в рамках своей политики сокращения разрыва между странами-участницами задает готовые рамки и региональную базу для развития сотрудничества в области высшего образования и планирует в ближайшее время помимо Экономического сообщества АСЕАН создать и Социально-культурное сообщество АСЕАН.

Высшее образование может сыграть ключевую роль в поддержке экономического и демократического развития страны. Но для этого необходимо разработать и внедрить соответствующую правовую базу, даже если

этот процесс затянется. В условиях новых правил об институциональной автономии должна быть оказана поддержка вузам, а вузы должны активно заниматься воспитанием гражданственности на благо сплочения страны, разрядки внутренних конфликтов и перехода к демократии. Активное участие Мьянмы в образовательных инициативах АСЕАН будет способствовать наращиванию потенциала местных вузов, повышению качества образования, признанию мьянманских дипломов в регионе, и в конце концов высшее образование в Мьянме сможет соответствовать стандартам АСЕАН. Прозрачность, инклюзивность и добросовестное управление станут залогом совершенствования мьянманского высшего образования.



Слияние и разделение образовательных министерств в Малайзии

Ричард Сак, Омар Джаллун

Ричард Сак – консультант, бывший исполнительный директор Ассоциации за развитие образования в Африке. E-mail: richardsack@gmail.com.

Омар Джаллун – старший преподаватель международных и сравнительных образовательных исследований, Университет Тайба, Медина, Саудовская Аравия. E-mail: ojalloun@taibahu.edu.sa.

Исследование, на которое ссылаются авторы, было частью масштабного проекта по изучению слияния образовательных министерств, реализованного по заказу Регионального центра образовательного качества ЮНЕСКО в Эр-Рияде, Саудовская Аравия.

Исследований, посвященных институциональному/организационному фундаменту образовательных систем, довольно мало. Возьмем, к примеру, такой часто встречающийся феномен, как слияние и разделение образовательных министерств. Во многих странах за разные уровни образования отвечают разные министерства: например, одно — за начальное и среднее образование (а иногда и они разделены), другое — за высшее образование, третье — за профессионально-техническое. Периодически эти министерства сливаются, снова разделяются и перестраиваются, причем иногда так часто, что многих не покидает ощущение дежавю.

И хотя слияния и разделения министерств случаются достаточно часто и приводят к схожим проблемам, нам удалось обнаружить, к нашему удивлению, всего одно исследование (в Зимбабве), которое напрямую

посвящено этой теме. Исследований о реорганизации правительственных структур в целом довольно много, но специализированных работ по образовательной тематике среди них нет. При этом эффективность образовательной системы в огромной мере зависит от организационных возможностей. В образовании эффективность политики обычно оценивается по ее практическим результатам, которые зависят от работы организационных структур на всех уровнях.

Малайзия

В 2004 году в Малайзии было создано Министерство высшего образования, в задачи которого входило расширение национальной системы высшего образования, что в итоге и произошло: за 2005-2012 годы численность студентов выросла на 54%, а процент учащихся среди населения увеличился с 28 до 37%. В целом малайзийские университеты автономны в решениях, связанных с бюджетом и большинством академических вопросов, но не в определении количества студенческих мест и размера заработной платы преподавателей.

В 2013 году Министерство высшего образования слилось с Министерством образования. Были озвучены следующие причины: необходимость форсировать перемены в образовательной сфере, чтобы к 2020 году соответствовать международным стандартам; формирование единого управленческого подхода для всей образовательной системы; гармонизация стратегических планов по развитию образования; улучшение стратегического управления образовательной системой. Двумя годами позже, в 2015 году, объединенное министерство снова распалось на два прежних. Это объяснялось тем, что так Министерство высшего образования сможет предоставить вузам новые возможности и тем самым более эффективно реагировать на их растущие требования. Если верить высокопоставленным сотрудникам обоих министерств, и решение о слиянии 2013 года, и решение о разделении 2015 года были неожиданными и политически мотивированными: все опрошенные рассказали, что оба решения застали их врасплох.

Объединенное министерство просуществовало всего два года, и результат его работы был минимален. Это можно объяснить тремя факторами: 1) такие важные функции, как аккредитация вузов и наблюдение за проведением экзаменов, являются прерогативой независимых органов, и, соответственно, правительственные перемены их не коснулись; 2) автономность университетов ограждает их от воздействия политических перипетий; 3) и конечно, объединенное министерство проработало очень недолго — если бы оно просуществовало дольше, эффект слияния мог бы оказаться выше, а последующее разделение — сложнее. Тем не менее в первое время — особенно в первые два года после того, как было объявлено о будущем слиянии, — предпринимались множественные усилия по консолидации двух министерств.

Слияние с точки зрения министерских сотрудников

Невзирая на неожиданную кратковременность слияния, сотрудники ранее независимых министерств серьезно задумались о том, как осуществить его на практике, и о возможных издержках и выгодах. Сотрудники бывшего Министерства образования видели следующие выгоды: облегчение обмена информацией благодаря упрощению возможности консультироваться с университетскими преподавателями и исследователями; повышение эффективности управления кадрами; использование объединенной инфраструктуры. С другой стороны, присутствовал страх возможных проблем, вызванных слиянием: необходимость пересмотра международных договоренностей с целью включения в них высшего образования; трудности бюджетного планирования; путаница из-за временного дублирования функций отделов кадров, бухгалтерий и юридических отделов в период слияния; притупление внимания к начальному и среднему образованию.

**Хотя слияния и разделения
министерств случаются
достаточно часто
и приводят к схожим
проблемам, нам удалось
обнаружить, к нашему
удивлению, всего одно
исследование (в Зимбабве),
которое напрямую
посвящено этой теме.**

Для бывших сотрудников Министерства высшего образования слияние имело, по мнению всех респондентов, совершенно случайно и неожиданно один большой плюс: оно придало новый импульс процессу разработки десятилетнего стратегического плана по развитию образования в Малайзии на 2015-2025 годы. Это произошло благодаря таким факторам, как повышение доступности информации; улучшение понимания системы базового образования как единого целого; вовлечение большего числа заинтересованных сторон в подготовку стратегического плана развития; выявление пересекающихся сфер, например технического и профессионально-технического образования и подготовки кадров; определение ключевых показателей эффективности.

Отрицательные аспекты слияния, по мнению бывших сотрудников Министерства высшего образования, заключаются в удлинении цепочки принятия решений и появлении громоздкой и трудноуправляемой структуры. Еще они жаловались на значительное количество совещаний, что только усиливало стресс. Но важнее всего то, что после слияния финансирование высшего образования снизилось.

В результате слияния стало ясно, что в существовавших ранее независимо друг от друга министерствах сложилась очень разная институциональная культура. В Министерстве высшего образования, например, процесс принятия решений был устроен более гибко и неформально, чем в Министерстве образования; Министерство высшего образования чаще пользовалось электронными средствами распространения информации, а Министерство образования — бумажными документами; многие сотрудники Министерства высшего образования работали по временному трудовому договору или по совместительству (зачастую совмещая министерскую работу с университетской), что обеспечивало более высокую сменяемость кадров, чем в Министерстве образования.

Заключение

И слияние 2013 года, и последующее разделение 2015 года были вызваны политическими факторами и застали даже высокопоставленных министерских сотрудников врасплох. За два года существования объединенного министерства произошло мало организационных изменений, потому что в первый год все были заняты знакомством с новыми направлениями работы, процедурами и коллегами, а во второй год занимались собственно реализацией слияния на практике. В общем, все сходится во мнении, что слияние мало что изменило, но зато если бы оно продлилось дольше, то разделение объединенного министерства на два отдельных проходило бы гораздо труднее и болезненнее, и что до слияния управленческие структуры работали более гармонично и эффективно и после разделения ситуация снова улучшилась.

Среди респондентов не было однозначных сторонников слияния. Высокопоставленные сотрудники Министерства высшего образования были приятно удивлены тем, что слияние активизировало разработку десятилетнего стратегического плана по развитию образования. Впрочем, сейчас, когда план уже готов и принят, реализовывать его проще в условиях существования двух отдельных министерств.

Слияние (как, впрочем, любая реорганизация структур) может вести к институциональной нестабильности. В рассматриваемом случае дестабилизирующий эффект был смягчен благодаря наличию различных независимых агентств, выполняющих основные функции, и, конечно, благодаря автономности университетов.

Пожалуй, самое неожиданное из сделанных нами наблюдений — это то, что систематическим изучением такого распространенного явления, как слияния и разделения образовательных министерств, практически никто не занимается. Говорит ли отсутствие интереса к этой теме о том, что результаты слияний/разделений несущественны? Или же можно сделать вывод об отсутствии интереса к институциональным, организационным и управленческим условиям, в которых функционируют вузы? Если верно последнее, то это представляется довольно тревожным с учетом экономической, социальной, финансовой и политической значимости образовательного сектора.

Место христианских вузов в секторе частного высшего образования

Дэниел Леви

Дэниел Леви – заслуженный профессор отделения по изучению образовательной политики и управления образованием Университета штата Нью-Йорк в Олбани, США. E-mail: dlevy@albany.edu.

Мы регулярно публикуем материалы, подготовленные сотрудниками PROPHET (Программы по изучению частного высшего образования). Иногда мы публикуем серию материалов, посвященных какой-то одной теме. В этот раз мы решили уделить особое внимание теме христианского высшего образования.

Как свидетельствуют многие статьи, опубликованные в «Международном высшем образовании» за последние годы, сектор частного высшего образования (ЧВО) на подъеме по всему миру. Большинство статей было посвящено либо ЧВО в целом, либо отдельным его подвидам. В этот раз в центре внимания тема христианского высшего образования (ХВО). Географический охват предложенных в этот раз статей довольно широк. Вступительная статья и текст П. Гланцера описывают глобальные тенденции, а текст Дж. Карпентера посвящен африканскому региону.

В основном авторы этого номера пишут о росте сектора ХВО, о международной обстановке, о протестантских и католических вузах. (Православные церкви не принимают активного участия в развитии высшего образования.) Несмотря на существующие в рамках ХВО различия (страновые, региональные, институциональные), оно представляет собой перспективный для анализа феномен.

Открывая посвященный этой теме раздел, попробуем определить место христианских вузов в контексте частного высшего образования, а именно показать, что отличает их от остальных. Религиозные вузы представляют собой самый распространенный тип специализированных вузов, хотя существуют еще, например, женские и этнические вузы. В XIX и начале XX века быстрее всего росло количество католических вузов. Сегодня расширение сектора ХВО происходит также за счет протестантских вузов, что свидетельствует об укреплении религиозного плюрализма. (Параллельно с этим увеличивается количество мусульманских колледжей и университетов, среди которых есть как государственные, так и частные, но мы не будем говорить о них в этом номере.)

Тот факт, что ХВО можно рассматривать как отдельный феномен, подтверждается согласованностью проанализированных авторами проблем и процессов роста в данном секторе.

Рост

Как и другие вузы со специализированной миссией, христианские вузы нужны для того, чтобы содействовать интересам определенной группы. С одной стороны, они выполняют важную популяризаторскую функцию, с другой — оборонительную, поскольку (умышленно или нет) секуляризирующееся общество и традиционная система высшего образования ставят присутствие религиозного элемента в высшем образовании под угрозу. Даже общественное большинство иногда играет лишь незначительную роль в развитии государственного сектора высшего образования в своей стране. В случае с христианскими вузами мотивация для роста может быть довольно узкой, а может, наоборот, быть расширена за счет постановки общественно значимых задач, например повышения доступности высшего образования для бедных. Впрочем, иногда религиозные вузы расширяются не только благодаря исключительно религиозным мотивирующим факторам, но и под воздействием стимулов, определяющих динамику сектора ЧВО в целом. Христианские вузы постепенно наращивают количество студентов, потому что это приносит дополнительный доход, но одновременно с этим правительства подталкивают их к тому, чтобы они содействовали повышению доступности высшего образования. С другой стороны, некоторые из наиболее состоятельных и успешных с академической и социальной точки зрения христианских вузов прирастают за счет студентов, которые бегут от политических и иных проблем, пронизывающих бюджетный сектор высшего образования многих стран. Таким образом, ХВО, как и другие подсектора ЧВО, расширяются частично за счет специфических для христианских вузов причин, а частично за счет универсальных факторов.

В ХВО, как и во многих других областях высшего образования, наблюдается так называемый «академический дрейф», когда учебные заведения повышают

статус, иногда даже переходя в категорию высших учебных заведений. Так, семинарии и другие подобные заведения, концентрирующиеся на богословском образовании и обучающие будущих религиозных лидеров, становятся университетами и начинают обучать также светским профессиям. Тому могут быть разные причины, например стремление наладить диалог с обществом или примирить науку и веру, однако финансовая мотивация и экспансионистские устремления для частных (и государственных) вузов тоже важны, равно как и соображения престижа.

Наблюдаемая в последние годы волна роста в области ХВО является частью более масштабной волны, охватившей весь сектор ЧВО, но не связана с общим религиозным подъемом. В странах, где в XIX и XX веках католические вузы играли первостепенную роль, сейчас они, наоборот, испытывают скорее спад, чем подъем. Расширение католического высшего образования происходит главным образом за счет появления новых вузов в новых регионах, где ранее было мало католических или иных частных вузов (на первый план здесь выходит Африка). В Латинской Америке, где католические университеты были традиционно очень сильны, набирают вес новые протестантские и евангелистские вузы.

С одной стороны, они выполняют важную популяризаторскую функцию, с другой — оборонительную, поскольку (умышленно или нет) секуляризирующееся общество и традиционная система высшего образования ставят присутствие религиозного элемента в высшем образовании под угрозу.

Сложно количественно оценить степень расширения ХВО и особенно прирост численности студентов. Мы во многом переоцениваем этот феномен: количество новых вузов поражает, но многие из них, в частности протестантские, очень небольшие. Тем не менее мы можем назвать и крупные вузы. В развивающемся мире потенциал ХВО к росту больше, чем в развитом, если не учитывать такие страны-исключения, как Япония и Южная Корея.

Проблемы

К сожалению, христианские вузы особенно подвержены двум основным проблемам. Первая характерна для частных вузов в целом. Вторая — для специализированных вузов типа религиозных или этнических. Обе проблемы ставят под угрозу количество студентов, но вторая еще и грозит размытием основополагающей миссии ХВО.

Рост ХВО частично обеспечивается за счет факторов, характерных для роста ЧВО в целом, поэтому христианские вузы сталкиваются с теми же проблемами, что и большинство других частных вузов, даже если детали иногда носят религиозный характер. Когда политика страны левеет, это может вызвать усиление регулирования ЧВО или даже стать причиной недоброжелательного отношения к ХВО, особенно если левые рассматривают религию как регрессивное явление, не имеющее отношения к высшему образованию. Таким образом, легитимность христианских вузов может носить сомнительный характер в силу академических причин, как это бывает и с другими частными вузами, а может — из-за своей изолированности от общей, признанной в государстве миссии вуза. Еще одна характерная для ЧВО проблема — финансирование, т.е. большинство христианских вузов не получает никакой или практически никакой государственной поддержки. В условиях «академического дрейфа» вузы стараются реализовать свои притязания на более качественное образование и более высокий статус, но при этом отдаляются от своей первоначальной христианской миссии.

Потенциальные проблемы отчасти вызваны теми же факторами, которые способствуют расширению ХВО. Угрозу ХВО представляет то, что христиан становится меньше и уровень религиозности снижается. Соответственно, если ХВО будет подстраиваться под потребности преподавателей и студентов, это приведет к размыванию их религиозной миссии.

Частные вузы, в особенности христианские, сталкиваются с огромными трудностями. Тем не менее в последние десятилетия в христианском высшем образовании наблюдается подъем, появляются новые вузы, что способствует оживлению сектора частного высшего образования.



Движение на обочине: развитие христианского высшего образования в мире

Перри Л. Гланцер

Перри Л. Гланцер — профессор Бэйлорского университета, научный сотрудник Бэйлорского института изучения религии, США. E-mail: Perry_Glanzer@baylor.edu.

Первые шесть веков существования все вузы Запада были связаны с религией. Однако последние двести лет связанные с религиозными институтами вузы оказались под давлением государства, которое является мощнейшей секуляризующей силой, влияющей на образовательное пространство. В результате религиозные вузы сталкиваются с создаваемыми властями проблемами, но при этом продолжают расти, когда для этого есть необходимые условия.

С какими именно проблемами сталкиваются современные христианские колледжи и университеты, количество которых в мире превышает 1100? Под христианскими вузами я подразумеваю учебные заведения, которые принимают и открыто признают свою христианскую идентичность (католическую, православную или протестантскую) и христианские цели, пишут об этом в своих основополагающих документах и учитывают это при разработке системы управления, учебных планов, правил жизни вуза, а также в процессе найма сотрудников и набора студентов. Говоря об университетах, я подразумеваю вузы, которые дают не только духовное образование и которые не являются специализированными заведениями типа теологических семинарий.

Современные вызовы

Самые очевидные трудности, с которыми сталкиваются христианские вузы, вызваны национализацией систем высшего образования. В большинстве стран существует министерство образования или другой правительственный орган, который контролирует высшее образование и определяет законодательство в этой сфере. В авторитарных странах, например странах коммунистического режима или военной диктатуры, государство зачастую продвигает идею исключительно светского высшего образования и либо вообще запрещает частные вузы, либо вводит для них жесткие ограничения, которые затрагивают и религиозные учебные заведения.

Даже в демократических странах власти в значительной степени определяют, как должно развиваться религиозное высшее образование. К примеру, поскольку

в большинстве демократий больше нет государственной религии, власти обычно не финансируют религиозные организации. По данным проведенного нами исследования, лишь 7% христианских университетов мира получают более половины своего финансирования из государственных источников. Большинство этих вузов расположено в Европе (в Англии, Бельгии, Голландии, Польше, Словакии) или в странах Британского содружества (например, в Австралии). Более того, лишь 15% христианских университетов получают прямое государственное финансирование, что, опять же, феномен, характерный для Западной и Центральной Европы (Венгрия, Германия, Норвегия, Португалия, Франция), но наблюдается также и в Индии. В целом же христианские вузы живут в основном за счет частного финансирования, и в ближайшем будущем ситуация вряд ли изменится.

В странах, где христианские университеты развиваются наиболее динамично, эта тенденция в значительной степени связана с либерализацией частного высшего образования в целом. К примеру, после 1995 года за пределами Северной Америки открылся 71 новый христианский вуз (47 — в Африке), но лишь 4 из них получали какое-либо государственное финансирование. Даже в таких государствах, как Индия, где христианские колледжи получают поддержку из госбюджета, большинство новых вузов финансируется только из частных средств. В результате христианские вузы процветают в странах, которые либерально относятся к частному высшему образованию, в их числе Бразилия, Индия, Индонезия, Корея, США и Япония. А в странах, где частных вузов мало, например в Австралии, Великобритании и Новой Зеландии, христианских вузов практически нет.

В странах, где христианские университеты развиваются наиболее динамично, эта тенденция в значительной степени связана с либерализацией частного высшего образования в целом.

Заметный рост

Новые христианские университеты продолжают создаваться несмотря на проблему самокупаемости. Начиная с 1990 года за пределами Северной Америки, которая пока остается центром мирового христианского

высшего образования, было открыто минимум 130 новых христианских университетов. Вполне закономерно, что такой прирост произошел главным образом за счет стран, в которых наблюдался заметный подъем частного высшего образования в целом. Ниже несколько наиболее важных тенденций последнего времени.

- Африка — регион, в котором христианское высшее образование развивается наиболее интенсивно. Так, за период с 1990 года по сегодняшний день появилось 58 новых колледжей и университетов (16 католических и 42 протестантских). В крупнейшем из них — Танзанийском университете св. Августина (основан в 1998 году) — обучается уже более 12 500 студентов.
- В Латинской Америке с 1990 года открылось 30 новых христианских университетов, включая 11 протестантских. Крупнейший из них — Католический университет Гондураса. Он был основан в 1992 году, а сейчас в нем учится уже более 17 000 студентов.
- В Азии с 1990 года появилось 22 новых вуза (8 католических, 14 протестантских), 12 из них в Индии. Индийские христианские колледжи, как правило, довольно маленькие, зато в других странах христианские университеты стремительно разрастаются. К примеру, основанный в 1994 году южнокорейский Университет Бэксок уже обучает более 15 000 студентов.
- В Европе по числу новых христианских вузов лидируют посткоммунистические страны, в которых расположены 14 из 17 новых вузов континента, открытых после 1990 года (6 католических, 3 православных, 7 протестантских и 1 экуменический, открытый совместно англиканами и католиками). Для контраста: в Западной Европе за этот же период открылось всего 3 новых христианских вуза. Крупнейший из них — расположенный в Словакии Католический университет Ружомберка, который, кстати, финансируется государством и обучает 7700 студентов.
- Всего два новых вуза появилось в Океании, зато каждый из них стал крупнейшим христианским университетом своей страны (Австралии и Папуа — Новой Гвинеи соответственно). Самым крупным христианским университетом региона (с почти 32 000 студентов) стал получающий государственную поддержку Католический университет Австралии, который был создан в результате слияния существовавших ранее четырех различных католических вузов.

Подводя итог, можно сделать несколько общих выводов. Во-первых, большинство новых вузов следует традициям католицизма (51) или протестантизма (79), новых православных вузов очень мало (3). За пределами Африки протестантские университеты обычно значительно уступают католическим по размеру

(скажем, в католических университетах Латинской Америки обучается в среднем по 2902 студента, а в протестантских — по 1305). В Африке ситуация иная: там католические и протестантские вузы соизмеримы по размеру (в них обучается в среднем по 2395 и 2382 студента соответственно). Как и следовало ожидать, подавляющее большинство крупнейших христианских университетов так или иначе получают государственное финансирование и зачислят абитуриентов вне зависимости от их религиозной принадлежности, в то время как небольшие вузы, существующие на частные средства, по-видимому, более избирательны при найме сотрудников и наборе абитуриентов. В общем, хотя христианские университеты больше и не в авангарде высшего образования, они продолжают процветать там, где это возможно. В каком-то смысле можно сказать, что это движение на обочине, но это вовсе не пустая и невзрачная обочина.



Распространение христианских вузов в Африке

Джоэл Карпентер

Джоэл Карпентер — профессор истории, директор Института по изучению мирового христианства им. семьи Нагель при Колледже Кальвина, США. E-mail: jcarpent@calvin.edu.

Христианские вузы стремительно набирают обороты в странах Центральной и Западной Африки. Этот процесс происходит на пересечении двух наиболее динамичных трендов континента — стремительного укрепления позиций христианства и взрывообразной массовизации высшего образования.

Еще век назад в Африке жило всего 9 млн христиан, причем большинство из них составляли последователи древних церквей — коптских и эфиопских. В 1950-х годах их количество утроилось и достигло почти 30 млн. К 1970 году в Африке проживало уже 114 млн христиан. По подсчетам, сейчас в Африке живет уже 555 млн христиан, среди которых есть и православные, и католики, и протестанты, и пятидесятники, и приверженцы местных церквей.

Сектор высшего образования в Африке тоже стремительно расширяется. В начале 1960-х на всем континенте насчитывался всего 41 вуз и 16 500 студентов. А в 2010 году только в Центральной и Западной Африке было уже 668 вузов, где обучалось 5,2 млн студентов, что в два раза больше, чем в 2000 году.

Прошедшие полвека оказались для африканских вузов беспокойными. В начале постколониального периода все были полны надежд, которые сопровождалась поддержкой правительств и крупными зарубежными инвестициями. Но в 1980-х финансирование африканских вузов резко сократилось на фоне падения цен на сырьевые товары и повышения цен на энергоносители, из-за чего пострадал бюджет многих африканских государств. Под давлением Всемирного банка и Международного валютного фонда правительства стран-должников вынуждены были перераспределять образовательный бюджет в пользу начальных и средних школ. К тому же главы авторитарных африканских режимов сокращали финансовую поддержку ведущих местных университетов, поскольку подозревали их в ведении подрывной деятельности. К началу 1990-х кризис настиг даже лучшие африканские университеты.

Проблемы усугублялись тем, что рост среднего образования способствовал резкому увеличению спроса на высшее образование. Вузы вынуждены были в приказном порядке зачислять значительно больше абитуриентов, чем они могли себе позволить. Появлялись новые вузы, а бывшие техникумы получали статус университетов. В одной только Нигерии к 2015 году было основано 86 университетов федерального и регионального значения. Но даже несмотря на увеличение субсидий, финансирование африканских вузов не поспевало за приростом численности студентов. Тысячи африканских ученых вынуждены были искать работу где-то еще.

Что нужно было сделать? В 2001 году Всемирный банк снова акцентировал роль университетов в национальном развитии. После долгих лет забвения западные программы финансирования снова начали поддерживать высшее образование. Вернулись частные доноры, а, например, инвестиции в рамках «Партнерство за высшее образование», куда входит восемь американских фондов и университеты девяти африканских стран, составили в период с 2000 по 2010 год 440 млн долларов США. Правительства африканских государств стали чаще выдавать разрешения на открытие частных университетов и техникумов. В Гане, к примеру, в 1999 году было всего два частных университета, а сейчас 28.

Распространение христианских университетов

Видная роль в расширении сектора частного высшего образования принадлежит христианским университетам. С 1999 года в Нигерии открылся 61 частный вуз, включая 31 христианский. В Кении 17 лицензированных частных университетов и 13 пока не получивших лицензию, 17 из этих 30 университетов — христианские. Подобная тенденция наблюдается по всему континенту. Таким образом, Центральная и Западная Африка являются одним из главных мировых очагов развития христианского высшего образования.

Если смотреть с общей, социальной и образовательной, точки зрения, можно было бы подумать, что распространение христианских университетов стало следствием стремительного повышения спроса на высшее образование и либерализации в сфере государственного лицензирования вузов, что в обоих случаях можно отнести к общемировым тенденциям. Однако на самом деле драйвером этого процесса являются религиозные движения. Существующая динамика христианских вузов — элемент лишь части крупномасштабной работы по институционализации и, соответственно, закреплению успехов в развитии христианства на континенте. Африканские христианские общины в первую очередь заботятся об образовательных потребностях подрастающих поколений, но кроме этого им необходимо готовить новых священнослужителей. В 1950 году во всей Африке действовало в лучшем случае 70-80 духовных семинарий и теологических школ, а по результатам недавнего исследования, их насчитывается уже 1468.

По мере укрепления христианских движений они увеличивают масштаб своей образовательной работы и стремятся охватить более широкие группы населения. Университеты отвечают этой задаче лучше, чем просто семинарии. Более дюжины молодых африканских университетов выросли из семинарий и теологических институтов. Люди, связанные с той или иной церковью, открывают университеты в интересах своих молодых последователей, но они также нацелены работать на благо общественного развития в целом. Большинство христианских вузов готовы учить представителей всех конфессий.

Противоречивые задачи

Христианские вузы зачастую сталкиваются с теми же проблемами, что и остальные африканские университеты. С точки зрения государства они должны помогать повышению доступности высшего образования, поэтому когда они получают лицензию, то оказываются вынуждены быстро увеличивать набор, открывать новые программы и развивать инфраструктуру. Например, основанный баптистами Университет Боуэна в Южной Нигерии открылся в 2002 году и был изначально рассчитан на 500 студентов, а сейчас там обучается 5000 человек. Представители нигерийской пятидесятнической мегацеркви основали в 2002 году Университет завета, где в настоящее время обучается 15 000 студентов. А в основанном в 1997 году англиканском Христианском университете Уганды сейчас учится более 10 000 студентов. По мнению вузов, стремительный прирост студенческого контингента — это и хорошо, и плохо одновременно, так как, с одной стороны, они получают больше денег, а с другой — им становится сложнее находить достаточное количество квалифицированных преподавателей и поддерживать необходимую инфраструктуру.

Есть и трудности, связанные с христианским характером этих учебных заведений. Они ставят перед собой

христианские цели и даже не связанные с религией предметы преподают с христианской точки зрения, а жизнь кампуса строится в соответствии с христианскими нормами. При этом они набирают абитуриентов вне зависимости от их религиозной принадлежности. Студентов может раздражать необходимость изучения религиозных предметов, а также способ подачи материала в рамках других дисциплин, которые традиционно считаются в обществе никак не связанными с религией. Некоторых возмущают местные правила поведения. Преподаватели, работающие в христианских вузах по совместительству (в Африке совместительство в университетах очень распространено), не понимают, почему их манера преподнесения материала должна изменяться с учетом христианского контекста. Чиновники идут навстречу потребностям аффилированных с церквями вузов, но недоумевают, почему их критерии найма сотрудников, подход к формированию учебного плана и требования к студентам должны отличаться.

По мере укрепления христианских движений они увеличивают масштаб своей образовательной работы и стремятся охватить более широкие группы населения.

Все эти новые христианские университеты развиваются очень динамично, а их руководители стремятся содействовать процветанию стран, в которых они работают. Но одна из основных тем, прослеживающихся на протяжении всей истории высшего образования, — это секуляризация. Даже в Африке, население которой в целом очень религиозно, широкие задачи, которые ставит перед собой государство, неминуемо приходят в противоречие с церковными. Тем не менее христианские университеты по-прежнему процветают на Западе и активно развиваются в других уголках мира. Пока еще слишком рано предсказывать дальнейшую траекторию развития христианского высшего образования в Африке, но невозможно не заметить рост этого сектора, который сталкивается со все новыми проблемами.



Латиноамериканские университеты: застрявшие в XX веке

Марселу Кнобель, Андрес Бернасconi

Марселу Кнобель — профессор Института физики им. Глеба Ватагина Государственного университета Кампинаса (Unicamp), штат Сан-Паулу, Бразилия. E-mail: knobel@ifi.unicamp.br.

Андрес Бернасconi — доцент факультета образовательных наук Папского католического университета Чили. E-mail: abernasconi@uc.cl.

В 2018 году университеты Латинской Америки будут отмечать столетие реформы высшего образования, которая началась в аргентинской Кордове и прокатилась по всему континенту. Это движение привело к пересмотру самой идеи университета в Латинской Америке и ознаменовало начало эпохи оптимистичного восприятия общественной роли университетов в первой половине XX века.

На протяжении прошедшего столетия университеты играли определенную роль в общественном, политическом, культурном и экономическом развитии стран Латинской Америки, но чего-то им не хватило (впрочем, развитие континента тоже не оправдало надежд). В XXI веке сектор высшего образования начал коренным образом меняться, этот процесс охватил и Северную Америку, и Европу, и Азию, и Океанию, и Ближний Восток и заставил вузы принять новый «общественный договор» с окружающим их миром. Университеты Латинской Америки, похоже, наоборот, решили твердо отстаивать установки, дискурс и принципы работы, характерные для XX века.

Почему так сложилось? Почему латиноамериканские университеты так редко решаются на принципиальные нововведения, редко оказываются в авангарде науки и редко запускают новаторские проекты?

Развитие путем наслоения

Первые университеты появились в нашем регионе еще в XVI веке, во времена испанского колониального правления. Они характеризовались схоластическим подходом к обучению и авторитарным стилем управления, и эти традиции сохранились вплоть до XIX века, то есть уже в период независимости. После того как в первой половине XVIII века страны Латинской Америки освободились от власти Испании и Португалии, в местных университетах воплотилась странная модель смешения традиций средневековых испанских университетов Алькала и Саламанки и основанного Наполеоном во Франции Императорского университета.

На протяжении прошедшего столетия университеты играли определенную роль в общественном, политическом, культурном и экономическом развитии стран Латинской Америки, но чего-то им не хватило.

Переломный момент наступил в начале XX века, когда учащиеся уругвайских университетов получили право создавать студенческие организации. Участники Первого международного конгресса латиноамериканских студентов, состоявшегося в 1908 году в Монтевидео, озвучили надежду на реформирование университетов. Десятью годами позже, в 1918 году, в аргентинской Кордове началась первая в Латинской Америке реформа университетов, приобретая историческое значение. Было признано, что для борьбы с устаревшими традиционными нормами необходимо продвигать идеи децентрализованного управления университетами, в котором бы принимали участие и преподаватели, и студенты, и выпускники, а также стимулировать университеты глубже заниматься наукой и уделять больше внимания общественным проблемам.

Система взглядов, ставшая основой кордовской реформы, развитие среднего класса, участие преподавателей и студентов в политической жизни, наработка научного потенциала и (относительно недавняя) массовизация и диверсификация высшего образования — все это необдуманно нагромождалось на традиции схоластико-наполеоновского университета. В результате современный латиноамериканский университет объединяет обычаи самых разных социальных традиций, политических идей, международных веяний и внутренних факторов. А в более старых университетах Латинской Америки можно наблюдать неоднородность преподавателей, студентов, функций, структур, достижений и провалов, которые отражают своего рода «геологическое» оседание в университете различных идей, слой за слоем.

Вузы Латинской Америки сегодня

Большинство вузов региона довольно молоды. В Бразилии, например, первый полноценный университет открылся лишь в конце 1930-х, более чем через четыре века после основания там португальской колонии (в 1531 году) и более чем через сто лет после получения страной независимости (в 1822 году). Поздний старт был компенсирован стремительным наращиванием кадрового и научного потенциала, благодаря

чему бразильские университеты в итоге являются самыми продуктивными на континенте с точки зрения научных результатов.

Всего в Латинской Америке насчитывается почти 6000 вузов, государственных и частных. Лишь 15% из них имеют статус университета, но на них приходится примерно 70% всех студентов. Латиноамериканские университеты служат на благо и улучшают качество жизни всех жителей региона, в 19 странах которого проживают около 500 млн человек, а ежегодный прирост населения составляет примерно 2,1%.

И хотя на самые престижные (и, как правило, самые старые) университеты региона, будь то государственные или частные, приходится лишь небольшая доля системы высшего образования любой отдельно взятой страны, то, что происходит в этих вузах и с этими вузами, имеет решающее значение для системы в целом. Они служат бенчмарком для всех остальных вузов, готовят преподавателей для большинства других вузов, производят львиную долю исследований, обучают будущих представителей общественной и политической элиты и, наконец, во многом определяют национальное самосознание, культурную идентичность и социальную сплоченность. Эти университеты должны были бы лидировать на фоне других и вести их за собой, но на практике большинство из них просто церемониально «главенствует» над остальными. А их непреходящая влияние и престиж основаны на прошлых достижениях и исторической репутации.

Общие проблемы

Несмотря на опасность делать обобщения, можно назвать несколько характеристик, которые присущи описанным выше передовым университетам региона и которые помогают понять, почему им так сложно трансформироваться в соответствии с требованиями XXI века, переосмыслить свою миссию и задачи, которые они должны выполнять во имя будущих поколений.

Во-первых, траектории развития университетов латиноамериканского региона извечно отличаются от международных трендов. Мало того что они обычно отстают от вузов других регионов по темпу развития, так еще и зачастую создается впечатление, что они вообще двигаются в противоположном направлении от глобальных трендов. За редким исключением, в последние десятилетия правительства стран Латинской Америки навязывали университетам (и не всегда разумно) идеи повышения прозрачности, эффективности, открытости, продуктивности и результативности. Но университеты — особенно самые престижные — нередко отвергают перемены, защищая тем самым интересы определенных внутренних субъектов. Конечно, нельзя сказать, что университеты полностью неправы в отвержении реформ, проходящих параллельно где-то еще, но необходимо иметь веские причины для отстаивания статус-кво. Представляется

маловероятным (не невозможным, но маловероятным), чтобы такая маловажная с точки зрения мировых информационных потоков система высшего образования, как латиноамериканская, разработала бы какие-то уникальные, неизвестные в более развитых регионах стратегии развития.

С этой проблемой связана также проблема морального износа принятых в большинстве университетов управленческих структур и принципов, затрудняющих развитие нового мышления. Преподаватели государственных университетов очень политически активны и нередко при содействии студентов и административных сотрудников успешно блокируют все попытки сделать вузы более прозрачными и работающими не только на кровные интересы академического сообщества. А типичные частные университеты страдают либо от слишком сильного влияния основателя, либо от слишком слабого правления.

К тому же молодым ученым, которые обычно подготовлены к занятию наукой гораздо лучше своих предшественников, сложно устроиться на работу, т.к. университеты обременены стареющей профессурой, которая не хочет выходить на пенсию, потому что чаще всего это будет означать личный финансовый крах. Ситуация в государственных университетах усугубляется тем, что они обязаны выплачивать из текущего бюджета пенсию вышедшим в отставку преподавателям. К сожалению, карьерные возможности исследовательских университетов представляются талантливым молодым ученым не слишком привлекательными в условиях высококонкурентного международного рынка. Деньги также являются проблемой, так как постоянное недофинансирование высшего образования характерно для всех стран региона. Однако власти не хотят увеличивать объем государственных капиталовложений в высшее образование в ситуации, когда вузы не хотят (или не могут) гарантировать прозрачность и эффективность расходов. Так что неудивительно, что расширение системы высшего образования во многом обеспечивается за счет роста частного сектора. Но когда частные вузы многих стран Латинской Америки получили право на государственные субсидии, начались противоречия «частное против государственного», которые сопровождались дискуссией о том, кто за что платит, какие общественные блага заслуживают субсидирования, какой объем средств должен распределяться на конкурсной основе, какие стандарты качества должны соблюдаться при распределении государственных средств и т.д.

На политическом уровне отсутствует понимание основополагающей роли высшего образования в поддержании устойчивого развития. Стратегическое национальное планирование и согласование действий оказываются невозможными в отсутствие всеобъемлющей стратегии и долгосрочных политических планов, которые бы не ограничивались временными рамками пребывания у власти того или иного правительства.

Меняющийся ландшафт высшего образования

По правде говоря, высшее образование Латинской Америки нуждается в полной трансформации — не в поспешных реформах в ответ на текущие обстоятельства, а в тщательно продуманном и рациональном плане, который позволил бы системе расти дальше, сохраняя при этом стабильно высокое качество образования, снижая уровень отсева среди студентов, диверсифицируясь и предоставляя обществу необходимые интеллектуальные ресурсы.

Что-то из этого уже стало реальностью. В некоторых странах предпринимаются первые шаги в области диверсификации системы высшего образования, больше внимания уделяется инклюзивности и реализации политики равных возможностей. Существуют специальные программы подготовки к поступлению в колледж, предпринимаются целенаправленные усилия по удержанию студентов в вузах, проводятся аттестации, идет сбор надежной статистики о трудоустройстве выпускников. Хотя практически не регулируемый рост частного сектора вызвал в обществе обеспокоенность качеством предлагаемого образования, именно крупные молодые частные вузы стали в своих странах проводником инноваций и динамичных преобразований.

Интересно, что большинство изменений не затрагивает лидирующие университеты. Но вузы, которые не захотят стать частью этих перемен и использовать свой интеллектуальный потенциал с целью разработки и реализации творческих решений задач, которые будут возникать в обозримом будущем, просто останутся за бортом развития высшего образования.

Крушение традиций аккредитации вузов в США

Джудит С. Итон

Джудит С. Итон — председатель Совета по аккредитации высших учебных заведений, Вашингтон, США. E-mail: eaton@chea.org.

Многие страны сегодня переживают период политической, правительственной, экономической и культурной нестабильности. В США дестабилизация процедур аккредитации вузов началась с дебатов о социальной и финансовой доступности высшего образования, оценке результатов обучения, прозрачности

вузов и обеспечении качества образования, которые происходят во всем мире. Высшее образование, аккредитация, контроль качества не обладают иммунитетом от происходящего водоворота конкурирующих идей и подходов.

Сегодня в системе аккредитации вузов в США происходят изменения, схожие с движением тектонических плит. Пересмотру подвергаются подходы к контролю и развитию качества, которые использовались в американских университетах более ста лет. Автономный, коллегиальный процесс, в котором образовательное сообщество самостоятельно определяло критерии качества и оценивало вузы, заменяется на формальную согласительную процедуру, в которой внешние стейкхолдеры решают, какие требования должны предъявлять к вузам аккредитующие органы. Этот сдвиг необходимо рассматривать в четырех плоскостях. Первая связана с деятельностью надзорных и аккредитующих органов. Вторая — с изменениями в понимании качества. Третья — с изменениями сферы ответственности аккредитующих органов: кому и в каких вопросах они подотчетны. Четвертая — с осуществлением самой процедуры аккредитации.

До недавнего времени в США существовало 85 частных, неправительственных аккредитующих организаций, которые аккредитовывали как вузы целиком, так и отдельные образовательные программы и действовали совершенно независимо и автономно. Так продолжалось несмотря на то, что в 1950-е годы они начали взаимодействовать с федеральным правительством, для того чтобы быть признанными в качестве надежного источника информации о качестве высшего образования. Аккредитующие организации сотрудничали с различными вузами и образовательными программами, и, с одной стороны, они зависели от этих вузов, а с другой — самостоятельно определяли критерии качества и разрабатывали правила аккредитации.

Новые формы надзора за аккредитацией

Основное изменение заключается в том, что федеральное правительство США взяло под контроль деятельность аккредитующих органов, которые всегда работали совершенно автономно. Правительство изучает все новые аспекты их деятельности. Сейчас оно пробует самостоятельно оценивать эффективность аккредитованных вузов и образовательных программ в соответствии с собственными, а не выработанными аккредитационными агентствами критериями. Во многих странах в этом не было бы ничего необычного. Но в случае США такой подход выглядит довольно странным, если принять во внимание, что аккредитация была инициирована образовательным сообществом, а не правительством и что агентства продолжают оставаться негосударственными.

Другое понимание качества

Второе значимое изменение состоит в том, что государство, перехватывая инициативу по аккредитации у независимых организаций, забирает себе и задачу выработки критериев качества. Это противоречит многолетней практике, когда формированием понятия качества занимались аккредитующие организации, что было отражено в их стандартах и требованиях к вузам или программам, желающим получить аккредитацию. Их стандарты охватывали широкий спектр аспектов деятельности вуза или образовательных программ и требовали описания миссии, особенностей финансирования, академических стандартов, учебных планов, студенческих сервисов и инфраструктуры. Для того чтобы получить аккредитацию, нужно было подтвердить наличие ресурсов и процедур, необходимых для достижения заявленных вузом или программой целей на высоком уровне качества.

Если критерии качества определяет государство, то само понятие качества сужается и сводится к количественным показателям, таким как количество студентов, успешно окончивших обучение, уровень занятости среди выпускников и процент молодежи, оказавшейся в долговой яме из-за невозможности выплатить кредит за обучение. Таким образом, произошел сдвиг от более широкого, инклюзивного понимания качества к утилитарному — если хотите, прагматичному — пониманию, которое не берет в расчет первостепенную роль высшего образования с точки зрения интеллектуального развития и стимулирования гражданской и общественной активности.

На протяжении практически всего времени существования аккредитующих организаций сама процедура аккредитации опиралась на два основополагающих элемента: сведения о качестве и эффективности предлагаемого образования, которые предоставлялись собственно вузами или программами, и независимая оценка полученной информации внешними экспертами.

Перед кем и за что аккредитующие организации должны отчитываться?

Это приводит нас к третьему изменению: к пересмотру ответа на вопрос, перед кем и за что должны отчитываться аккредитующие организации. «За что отчитываться» касается того, что аккредитующие органы теперь отвечают за новый подход к пониманию качества вузов или программ, которое включает в себя, как мы уже перечисляли, процент студентов, успешно окончивших обучение, уровень занятости и объем долгов выпускников. Контроль теперь направлен на защиту студентов и обеспечение их мобильности и экономического благополучия. Если вуз или программа имеют аккредитацию, значит, студенты должны вовремя завершать обучение, находить работу и иметь к концу обучения такой долг, который они могут выплатить. Аккредитующие органы теперь должны своевременно отслеживать низкокачественные вузы и предпринимать соответствующие действия против них. Они также должны выявлять вузы, которые практикуют сомнительные формы привлечения студентов и рекламирования своих услуг, и тоже предпринимать в этой связи какие-то шаги.

«Перед кем отчитываться» теперь предполагает, что они должны отчитываться в первую очередь не перед институтами высшего образования, а перед студентами, правительством и обществом. Теперь им недостаточно отчитываться перед вузами и программами, которые они оценивали, и перед академическим сообществом в целом, как это происходило раньше. Теперь их деятельность рассматривается главным образом через призму того, насколько они прозрачны с точки зрения широкой общественности. Если, к примеру, такая организация заявляет, что хорошо выполняет свою работу, но вузы, которые она аккредитовала, выдают слишком мало дипломов или сталкиваются с другими трудностями, общественность приходит к выводу, что эта организация не справляется со своими задачами. Мнение общества об эффективности работы аккредитующих органов отодвигает мнение профессионального сообщества на второй план.

Процедура аккредитации становится другой

На протяжении практически всего времени существования аккредитующих организаций сама процедура аккредитации опиралась на два основополагающих элемента: сведения о качестве и эффективности предлагаемого образования, которые предоставлялись собственно вузами или программами, и независимая оценка полученной информации внешними экспертами. Четвертое основополагающее изменение состоит в том, что теперь эта процедура считается недостаточной для вынесения решения о качестве той или иной образовательной программы и, соответственно, выдачи аккредитации. Такой подход считается особенно ненадежным, если речь идет об оценке целых вузов.

Эти процедуры продолжают использоваться, но все чаще слышны мнения о том, что необходима внешняя верификация предоставляемых вузами данных. К тому же правительство и общество требуют от вузов более специфической документации по различным направлениям работы вузов, в то время как аккредитующие организации обычно интересуются информацией о ресурсах и образовательном процессе.

Заключение

Можно говорить о крушении традиций аккредитации вузов в США. Аккредитующие органы больше не автономны и вынуждены пользоваться пониманием качества, которое навязано извне и которое они, возможно, не разделяют; они вынуждены отчитываться за качество образования в первую очередь перед обществом, а не перед собой; традиционные формы их работы стали считаться неудовлетворительными и требующими улучшений. Процедура аккредитации была разработана академическим сообществом для оценки качества его деятельности и регулировалась им же, а теперь этот процесс возглавляет и направляет правительство, которое оценивает вузы по количеству выданных дипломов, уровню занятости выпускников и объему их долгов.

С точки зрения сторонников этих изменений, аккредитующие органы будут работать лучше и больше ориентироваться на потребности студентов и общества. Но для тех, кто ценил преимущества независимой системы, аккредитация существенно пострадала. Как бы там ни было, аккредитация будет продолжать играть важнейшую роль в оценке качества высшего образования, хотя и будет основана на совершенно иных подходах.

Роль политехнического образования в развитии Африки

Гулям Мохамедбхай

Гулям Мохамедбхай — бывший генеральный секретарь Ассоциации африканских университетов. E-mail: g_t_mobhai@yahoo.co.uk.

В Великобритании политехнические школы существуют с конца XIX века, но известность они нискали лишь в 1960-х. Их основной задачей была подготовка квалифицированных технических и инженерных кадров в условиях индустриализации. Они отличались от университетов по нескольким параметрам: в них немного более низкие вступительные требования, более практико-ориентированная и менее научная

образовательная программа и тесные связи с промышленным сектором, а также скромный масштаб исследовательской работы, причем преимущественно прикладной. Разделение между политехническими школами и университетами стало принято именовать двухчастной системой высшего образования. Вскоре британские политехнические институты начали проводить обучение по программам бакалавриата и магистратуры, но поскольку они не имели права самостоятельно присуждать ученые степени, то за выдачу дипломов отвечал отдельный, независимый орган.

В 1992 году Великобритания решила уравнивать политехнические школы с университетами и дать им право присуждать ученые степени. Одной из причин такого решения стало стремление повысить доступность высшего образования для молодежи из социально неблагополучных слоев населения, а второй — желание увеличить процент людей с высшим образованием в стране, стремящейся к созданию сервис-ориентированной экономики. И хотя формально британская система высшего образования перестала быть двухчастной, многие утверждают, что разница между университетами, появившимися до и после 1992 года, никуда не делась.

Африка повторяет опыт Великобритании

После достижения независимости в 1950-60-х годах большинство расположенных в Африке бывших английских колоний переняло двухчастную систему высшего образования, схожую с той, которая существовала тогда в Великобритании, и начали создавать политехнические школы и университеты.

В ЮАР, чья система высшего образования стала лучшей на континенте благодаря щедрой финансовой поддержке в период апартеида, политехнические школы поначалу были известны как колледжи углубленного технического образования, пока в 1979 году они не были переименованы в техникумы. В 1993 году — возможно, по примеру Великобритании — техникумы получили право открывать бакалавриат и магистратуру и присуждать ученые степени, хотя они по-прежнему предлагали практико-ориентированное образование и отличались от традиционных университетов. Южноафриканские техникумы быстро получили местное и международное признание как образцовые заведения качественного инженерного образования.

Масштабные перемены начались в 2004 году, когда ЮАР стала первой в Африке страной, решившей превратить все техникумы в университеты. Некоторые из них стали называться техническими университетами, другие слились с существовавшими ранее университетами. Многие аналитики и представители академического сообщества — как местные, так и зарубежные — сочли подобный шаг ошибочным, так как считали, что техникумы в прежнем виде играли огромную роль в промышленном развитии страны.

Другие африканские страны решили последовать примеру ЮАР. В 2007 году в Гане рассматривался

законопроект, который предусматривал перевод всех десяти политехнических институтов в статус технических университетов не позднее сентября 2016 года. Этот законопроект вызвал массу дискуссий, против него высказались многие ведущие ученые Ганы. Но в августе 2016 года правительство решило действовать и несмотря ни на что объявило университетами шесть политехнических школ. В Кении тоже было решено обновить статус некоторых политехнических школ и профессионально-технических институтов до университетских колледжей. Нигерия, которая является крупнейшей страной континента по размеру системы высшего образования, движется тем же путем. Даже Ассоциация политехнических школ стран Содружества наций в Африке (САРА) переименовала себя в Ассоциацию технических университетов и политехнических институтов стран Содружества наций в Африке. Наибольшую озабоченность вызывает то, что в большинстве перечисленных стран не было создано и не планируется создать ни одного нового учебного заведения взамен бывших политехнических институтов, что ведет к дефициту специалистов определенных квалификаций.

Значение политехнических школ

Понять значимость политехнических институтов помогает анализ машиностроительного дела, признающий, что для эффективного развития машиностроительной отрасли соотношение технических специалистов и профессиональных инженеров должно быть 5 к 1.

Точной трудовой статистики по этой сфере в Африке нет, но, по оценкам, во многих отраслях инженерного дела соотношение профессиональных инженеров и технических специалистов составляет 1:1 или 1:1,5. Это соотношение рискует стать еще хуже по мере того, как правительства африканских стран делают из политехнических школ университеты. Наблюдается острая нехватка технических кадров, и одновременно с этим во многих странах растет безработица среди молодых дипломированных инженеров, которые оказываются вынуждены работать техниками.

И хотя, безусловно, Африка нуждается в высококачественных инженерах, она в еще большей степени нуждается в хорошо подготовленных многофункциональных технических специалистах, которые могли бы не только помогать инженерам в их работе, но также самостоятельно обслуживать и даже открывать свои собственные малые и средние промышленные предприятия с целью создания новых рабочих мест, повышения качества жизни и более рационального использования местных ресурсов. Однако статус технических работников накладывает определенные ограничения. Считается, что быть техническим специалистом не так престижно, как инженером. Собственно, в этом и заключается одна из причин, почему политехнические школы и колледжи массово превращаются в университеты.

Масштабные перемены начались в 2004 году, когда ЮАР стала первой в Африке страной, решившей превратить все техникумы в университеты.

Политика превращения политехнических институтов в университеты

Дилемма стран Центральной и Западной Африки состоит в том, что, с одной стороны, регион характеризуется самой низкой в мире долей молодежи, получающей высшее образование (около 9%). Под давлением ситуации государства пытаются повысить этот показатель путем увеличения приема в уже существующие университеты и создания новых, обычно за счет «повышения статуса» политехнических школ. А с другой стороны, практически во всей Африке наблюдается высокий уровень безработицы среди людей с высшим образованием, хотя точной статистики, которая позволяла бы оценить масштабы этой проблемы в отдельных странах, не существует. Нет никаких причин полагать, что выпускнику университета проще найти работу, чем выпускнику политехнической школы. Наоборот, Африка нуждается в технических специалистах и специалистах среднего управленческого звена, которые должны получать образование в политехнических школах. Соответственно, резонность перевода политехнических школ в университеты вызывает вопросы.

Одна из стран, которая сейчас пересматривает свою политику в отношении политехнических школ, — Маврикий. В начале XXI века в стране было две политехнические школы и два государственных университета. В 2010 году в рамках реализации национальной программы «Один человек с высшим образованием в каждой семье» правительство Маврикия решило объединить обе политехнические школы и сделать из них новый университет. Был также создан открытый университет, и началось строительство трех дополнительных филиалов государственных университетов в различных регионах страны. Но в 2015 году власть сменилась, и новое правительство решило открыть вместо трех университетских филиалов три политехнические школы. Основными причинами этого стали рост безработицы среди людей с высшим образованием и нехватка технических специалистов и управленцев среднего звена, что затрудняет развитие малого и среднего бизнеса в стране.

Что дальше?

Африканские страны, безусловно, должны стремиться к повышению доли молодежи, получающей высшее

образование, но не только за счет университетов. Экономическое развитие континента требует дифференцированной системы высшего образования. Естественно, университеты и дальше будут играть ключевую роль в развитии Африки, но такая же роль должна быть признана и за политехническими школами. Соответственно, правительства африканских стран должны задуматься о пересмотре политики по превращению политехнических школ в университеты или начать создавать новые учебные заведения взамен бывших политехнических школ, как это делает, например, Маврикий.

Кроме того, прежде чем начинать масштабные реформы в сфере высшего образования, необходимо проанализировать кадровые потребности приоритетных секторов экономики. Так как это непростая задача и практически никто в Африке никогда этим не занимался, в проведении подобных исследований властям африканских стран помогают Всемирный банк и Корейский институт развития в рамках проекта «Партнерство за развитие квалифицированных кадров в сфере прикладных, инженерных и технических наук» (PASET).

Гуманитарные и социальные науки в эру STEM: проблемы японцев как языкового меньшинства

Акиёси Йонедзава

Акиёси Йонедзава — профессор, директор Управления институциональных исследований Университета Тохоку, Япония. E-mail: akiyoshi.yonezawa.a4@tohoku.ac.jp.

Разногласия вокруг гуманитарных и социальных наук в Японии

В 2015 году в японских университетах и в правительстве шла серьезная полемика относительно востребованности гуманитарных и социальных наук. Национальные университеты (государственные вузы, финансируемые непосредственно правительством) получили министерский указ переструктурировать программы в области наук об образовании, гуманитарных и социальных наук с учетом потребностей современного общества и студентов. Разосланный первоначально документ не содержал подробной аргументации, почему министерство пришло к такому решению. На самом деле оно основывалось на результатах многочисленных формальных и неформальных обсуждений,

проводившихся по результатам национальной ревизии задач высшего образования, которая была инициирована правительством с целью выявления функции национальных университетов. В контексте сложившихся в Японии норм академической свободы и автономии университетов существует устойчивый консенсус о том, что университеты должны обладать высокой автономностью, а правительство может выпускать общего свойства рекомендации относительно направленной деятельности и планов на будущее.

Неудивительно, что ведущие специалисты в сфере гуманитарных и социальных наук отреагировали на решение министерства отрицательно. По мнению одних, оно свидетельствовало о самоубийстве японской цивилизации, другие критиковали его как необоснованное вмешательство в автономию университетов. Чиновники же отвечали, что источником критики стало неверное понимание правительственных замыслов. Справедливости ради надо отметить, что национальные университеты и сами признавали необходимость реорганизации программ по гуманитарным и социальным наукам еще до официального указа. Многие из них обнародовали свои планы по сокращению числа студентов и преподавателей в сфере гуманитарных и социальных наук путем реорганизации факультетов и отделений. Тем не менее руководители некоторых вузов, например Киотского университета, подчеркивали значимость гуманитарных и социальных предметов.

Приоритет естественных, инженерно-технических и математических наук с точки зрения международной конкурентоспособности

Что же в конце концов заставило национальные университеты провести реорганизацию? Нет нужды говорить, что ни в правительстве, ни где бы то ни было еще нет людей, которые бы выступали против гуманитарных и социальных наук, ведь они представляют собой жизненно необходимый источник национальной интеллектуальной и культурной идентичности. Стремление к реформам вовсе не стало результатом занижения пользы или эффективности гуманитарных и социальных наук.

В Японии международный аспект высшего образования принято рассматривать скорее в контексте конкуренции, нежели в контексте развития сотрудничества и взаимопонимания.

Правительство страны постоянно испытывает финансовые трудности: у Японии огромный государственный долг, а старение населения стало долгосрочной проблемой национальной экономики. Министерство финансов и правительственные стратегические комитеты постоянно стремятся сократить расходы на среднее и высшее образование, так как молодежи становится все меньше, и перераспределить средства в пользу населения старшего возраста.

Достижения японских ученых в сфере естественных, инженерно-технических и математических наук постепенно меркнут на фоне стремительного наращивания исследовательского потенциала в соседних азиатских странах. Правительство Японии предпочитает сконцентрировать имеющиеся бюджетные ресурсы на поддержке небольшого круга элитных исследовательских университетов, которые занимают высокие строчки в международных рейтингах; при этом рейтинги во многом основываются на результатах исследований в естественных, инженерно-технических и математических науках (STEM). Многие уже заметили спад научной продуктивности национальных университетов в этих областях, что связано с сокращением кадрового потенциала, необходимого для поддержания международной научной конкурентоспособности страны.

В Японии существует крупный сектор частного высшего образования, и большинство студентов, получающих гуманитарные и социальные специальности, обучаются именно в частных вузах, которые в значительной степени зависят от доходов от студентов. Мало кто видит необходимость государственных инвестиций в преподавание гуманитарных и социальных дисциплин, поэтому на поддержку академических исследований в этой сфере и на программы аспирантуры выделяется очень небольшой объем финансирования — ровно столько, сколько необходимо для подготовки новых поколений ученых.

Японская общественность вообще ставит ценность университетского образования в области гуманитарных и социальных наук под сомнение. Как правило, подобная критика очень поверхностна. Многие не понимают, как общеобразовательные предметы соотносятся со специализированными гуманитарными и социальными дисциплинами. Даже университетские ученые полагают, что гуманитарные и социальные науки выполняют всего лишь второстепенную роль в развитии естественных и технических наук.

Переломный момент в эпоху STEM

Тот факт, что японское общество ценит естественные и технические науки выше гуманитарных и социальных, не нов. В секторе государственного высшего образования инвестиции в естественные и технические науки всегда были значительно выше, чем в гуманитарные и социальные, причем даже в ведущих многопрофильных вузах. Во время Второй мировой войны, например, японское правительство и общество

в целом стягивали все ресурсы на естественно-техническое образование и исследования и изымали ресурсы (включая человеческие, то есть студентов и ученых) из гуманитарных и социальных наук.

Сегодняшняя ситуация отличается от той, что была 70-80 лет назад, господством английского как универсального языка современной науки. Английский распространился даже во многих странах — соседях по Юго-Восточной Азии, где ведущую роль в сфере гуманитарных и социальных наук играют ученые, получившие образование за рубежом, в англоговорящих государствах. Японские гуманитарные и социальные науки по-прежнему имеют хорошую международную репутацию, которая сформировалась благодаря накопленным за множество лет высококачественным публикациям, появившимся благодаря существованию в Японии давних традиций академической свободы и независимых научных изысканий. Большинство публикаций было написано по-японски и было доступно широкому кругу читателей внутри страны. Впрочем, многие, включая авторов стратегических докладов из числа чиновников и представителей академического сообщества, признают, что социальные и гуманитарные науки в Японии во многом развивались путем перевода и впитывания иностранных интеллектуальных трудов. С другой стороны, большинство написанных японскими учеными японоязычных работ по гуманитарным и социальным предметам не имеет практически никакого значения в международных интеллектуальных дискуссиях. Развитию этих наук в Японии препятствует малочисленность англоязычных работ.

Учитывая стремительное количественное и качественное увеличение научных публикаций на национальных языках стран Восточной Азии (в особенности в зоне китайского культурно-экономического влияния), представляется маловероятным и нежелательным, чтобы английский сохранял свою монополию в качестве языка гуманитарных и социальных наук, в основе которых лежат ценности многоязычия и мультикультурности. В Японии международный аспект высшего образования принято рассматривать скорее в контексте конкуренции, нежели в контексте развития сотрудничества и взаимопонимания. Конечно, это связано с тем, что национальные университеты давно и активно работают на достижение поставленных правительством задач национального развития, что далеко не всегда соответствует современным представлениям о глобальной пользе исследовательских университетов, не подлежащих контролю со стороны национальных правительств. И даже незначительное перераспределение ресурсов в пользу STEM не поможет повышению качества исследовательской деятельности японских университетов в условиях отсутствия значительного увеличения государственных и общественных инвестиций в высшее образование.

.....

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

E-mail: ihe@hse.ru

Сайт журнала: www.ihe.hse.ru

ВЫПУСК

88

Зима
2017

