

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ

Владимир Коннов*

В статье предлагается обзорный анализ исследований, посвященных современным проблемам развития высшего образования. Обзор позволяет выделить следующие вопросы, рассматриваемые в качестве ключевых как отечественными, так и зарубежными авторами: глобальную и региональную интеграцию высшего образования, коммерциализацию вузов, их влияние на социальную стратификацию. Одновременно выделяется ряд специфически российских проблем: развитие научных исследований в вузах, переход на новые стандарты приема (ЕГЭ) и обучения (бакалавр-магистр), новый юридический статус государственных учебных заведений. Анализ позволяет сделать вывод о необходимости дополнения теоретического обоснования политики в области высшего образования, которое носит преимущественно экономический характер, более внимательным учетом социальных и культурных факторов.

В настоящее время как в России, так и за рубежом, регулярно выходит заметное число работ, посвященных проблемам развития высшего образования. Общей тенденцией, прослеживающейся в этом массиве литературы, является акцент на технологических и институциональных аспектах развития. В целом наблюдается явный перевес исследований, посвященных юридическим и экономическим вопросам, и лишь единичные работы направлены на выявление культурных изменений в высшем образовании, особенно важных в условиях процесса интеграции европейского образовательного пространства. Цель настоящей статьи выделить этот круг работ и попытаться определить основные ориентиры, предлагаемые теорией высшего образования для культурного развития этой важнейшей общественной системы.

Для российских вузов все так же сохраняет актуальность проблема участия в Болонском процессе, которому посвящен ши-

рокий круг работ отечественных авторов¹. Общая характеристика культурного аспекта рассматриваемых в этой литературе тенденций дается заведующей кафедрой мировой политики МГИМО М.М. Лебедевой в статье «Роль образования в диалоге цивилизаций». Главное содержание указанного аспекта – это подключение высшего образования к формированию глобальной деловой культуры: «Сегодня в различных концах земного шара насчитывается огромное число людей, молодых, особенно молодых, занятых бизнесом, работающих в международных организациях и т.п., которые не испытывают проблем с общением. Они обладают единой деловой культурой, сформированной в результате образования и дальнейшей работы. Профессиональная сфера в этом случае во многом нивелировала их принадлежность к различным странам, национальным культурам и даже цивилизациям»². Главным двигателем этих процессов является деловая и связанная с ней политическая

* Коннов Владимир Иванович, кандидат социологических наук, доцент кафедры философии МГИМО(У) МИД России

элита западного мира – не случайно глобальную культуру предпринимательского мира называют «давосской» - по названию швейцарского города, в котором каждый год проходит международной деловой форум. Влияние элиты проявляется не только и, возможно, не столько благодаря ее целенаправленным усилиям по формированию общего культурного пространства, облегчающего ведение дел в международном масштабе, сколько в силу ее значения как образца – помимо горстки реальных участников давосского форума, существуют миллионы, мечтающие к ним присоединиться. Именно это символическое влияние элиты, которое, благодаря современным средствам коммуникации приобрело глобальное значение, является основной причиной продвижения тенденции к установлению в Европе и в мире в целом однородной системы высшего образования, ее же проводниками выступают, с одной стороны, политики, заинтересованные в создании во всех сферах жизни своих стран условий, в наибольшей степени способствующих их интеграции в пространство западной деловой цивилизации, с другой – студенты, мечтающие присоединиться к глобальной элите и создающие массовый спрос на образование, соответствующее ее стандартам.

Одновременно М.М. Лебедева выделяет другую, более тревожную тенденцию, которая «не только не направлена на диалог, но даже порождает раскол цивилизаций»³ - усиление неравенства в доступе к образованию. Неравенство проявляется как между странами – причем, учитывая, что прирост населения Земли обеспечивается главным образом странами «глобального Юга», население которых в среднем находится на более низком образовательном уровне и имеет меньше шансов получить высшее образование, чем жители «глобального Севера», разрыв будет лишь увеличиваться – так и внутри самих стран, что находит отражение в растущем неравенстве доходов.

И, наконец, третья важная тенденция - коммерциализация образования, служащая предметом наибольшего интереса западных авторов. Ректор Гарвардского университета в период с 1971 по 1991 гг. Д. Бок отмечает, что под коммерциализацией может подразумеваться «широкий круг поведенческих моделей и трендов, в частности: (1) влияние экономических тенденций на университеты (к примеру, рост числа студентов и кафедр, специализирующихся на информатике); (2) влияние окружающей корпоративной

культуры (к примеру, распространение на кампусах таких терминов как «СЕО» [генеральный директор], итоговый баланс или бренд); (3) влияние студенческих карьерных интересов на учебные программы (к примеру, рост числа программ, ориентированных на конкретную профессию); (4) стремление к экономии при формировании университетских расходов (наем большего числа преподавателей-ассистентов) или к использованию административных методов, заимствованных у бизнеса; или (5) стремление свести к количественным показателям проблемы, которые не могут быть полностью решены с помощью измерений, как, например, попытки заменить качественное описание ценностных вопросов их переводом в денежное выражение». Однако главный тренд, выделяемый Бок, которому во многом подчинены все перечисленные явления, - это «предпринимаемые университетом усилия, нацеленные на то, чтобы сделать образование, исследования и другие виды деятельности прибыльными»⁴.

Тенденция к коммерциализации предопределяет большую вовлеченность высшего образования в функционирование современной инновационной экономики. Во второй половине 1990-х гг. в связи с пересмотром основных представлений о национальных инновационных системах (НИС) возник ряд концепций, нацеленных на то, чтобы заново определить место вузов в инновационных системах. Авторы концепции НИС исходили из линейной инновационной модели, согласно которой научное сообщество, включая его вузовскую часть, производит знания, реализует их предпринимательский сектор, а государство обеспечивает благоприятные условия работы этого механизма⁵. Одним из первых подходов, который поставил вопрос о пересмотре такого расположения, была теория, известная под наименованием «режим 1/режим 2» (Mode 1/Mode 2). В 1994 г. коллектив авторов во главе с М. Гиббонсом выступил с монографией, в которой изменения в организации современной науки предлагалось рассматривать как переход между двумя режимами⁶. Первый из них прямо ассоциируется с линейной инновационной моделью и определяется следующими чертами:

- объединением, участие в котором имеет наибольшее значение для ученого, является научное сообщество в целом;

- в исследовательской деятельности преобладают индивидуальные проекты, движимые любознательностью авторов;

- ученые организуются в объединения в соответствии с дисциплинарной структурой науки.

Соответственно, режим 2 характеризуется:

- преобладанием специалистов, для которых преимущественное значение имеет ориентация на корпорации, использующие их разработки;

- в качестве двигателя научного прогресса главную роль играют потребности производства;

- и, наконец, группирование исследователей происходит вокруг технологий, создание которых требует приложения их специфических знаний.

Переход между режимами прямо отражается в структуре образования: авторитетом начинают пользоваться главным образом профессоры, известные своей востребованностью в коммерческом секторе; наибольший интерес у студентов вызывает практическая применимость получаемых ими знаний, а учебные программы формируются вокруг наиболее популярных прикладных специальностей или даже вокруг отдельных производственных процессов.

Вторая концепция, нацеленная на пересмотр представлений о НИС – «академический капитализм» – была разработана группой авторов из Аризонского университета⁷. По их мнению, ключевым изменением последних лет является перемена в представлениях о «знании». До 1980-х получить вознаграждение за свой труд ученые могли главным образом из правительственных источников, и научное знание рассматривалось прежде всего как общественное благо. Авторы характеризуют эту ситуацию как «академический социализм». Однако по мере подъема частных высокотехнологичных предприятий акцент стал делаться не на общественном характере знаний, а на возможностях ограничения доступа к ним – в первую очередь, с помощью интеллектуальной собственности. В США переломным моментом стало принятие в 1980 г. закона Бэя-Доула, который разрешил университетам присваивать исключительные права на исследовательские результаты, полученные за счет государственных средств. Изначально университеты занимались продажей патентов производителям, однако в дальнейшем авторы патентов стали участвовать в компаниях, которым эти патенты переходили, или даже учреждать их. Именно возникновение этого нового класса предпринимательствующей профессуры и рост его

влияния приводится в качестве одного из главных свидетельств в пользу установления в высшем образовании новой культуры «академического капитализма».

«Капиталистическому» мышлению в вузах также способствовало значительное усиление разворачивающейся между ними конкуренции за государственные средства. Переход от институционального финансирования к конкурсному распределению средств создал ситуацию «гонки вооружений», в которой вузы стремятся показать не просто оснащенность по последнему слову техники, а «превосходную» оснащенность, т.е. превосходящую всех конкурентов. Эти новые потребности требуют усиленного внимания к привлечению дополнительных средств и к контролю над активами университета – прежде всего, над интеллектуальной собственностью. Такая ситуация ведет к централизации управления исследовательской работой и росту влияния университетских администраций.

Следствием коммерциализации также является расширение сектора платного образования, которое вызвало концентрацию внимания на магистерских программах, а также программах повышения квалификации и переподготовки. Все основные инновации затрагивают именно эти два сегмента. В то же время бакалаврское образование оказывается в проигрыше, так как в США вузы не имеют права получать прибыль за счет основных образовательных программ – в противном случае они теряют статус некоммерческих организаций. Что касается отдельных магистратур и дополнительного образования, эти программы осуществляются преимущественно в создаваемых при университетах коммерческих центрах, на которые ограничения такого рода не распространяются.

Главной тенденцией в этих центрах является развитие электронных технологий преподавания и, как следствие, возрастание возможностей дистанционного обучения. В этих условиях роль преподавателя сокращается. В подготовке электронного образовательного продукта он отвечает только за содержание. Все же оформление, компьютерный дизайн и зачастую даже донесение продукта до студента выполняется техническими специалистами. Такая ограниченная роль в подготовке образовательных материалов ставит преподавателей в зависимость от центров, в результате чего, опять же, наблюдается рост влияния административно-технического персонала.

Концепция «академического капитализма» в целом критически оценивает процесс коммерциализации, отмечая, что следствием конкурентной борьбы между вузами является чрезмерная концентрация ресурсов в университетах, занимающих верхние строчки рейтингов, и обеднение тех, которые не способны претендовать на места в первой десятке или сотне. Последние могут демонстрировать склонность к недобросовестной конкуренции, привлекая студентов снижением экзаменационных стандартов (и превращаясь в «дипломные фабрики»), а также склоняя на свою сторону местных политиков, обеспечивающих их преференциями и субсидиями. Негативные последствия коммерциализации также упоминаются Боком, выделяющим в качестве основного среди них смещение приоритетов университетских администраций в непрофильные виды деятельности – маркетинг, спорт, договоры с корпорациями и т.д.⁸ На другую сторону этой проблемы указывает автор нашумевшей книги «Университет в руинах» Б. Ридингс, который считает, что коммерческая идеология заставляет университетские администрации уделять главное внимание не содержанию своей деятельности, а исключительно ее «превосходству» (excellence) над конкурентами⁹.

Более позитивно коммерциализация оценивается в концепции «тройной спирали» Г. Эцковица и Л. Лейдесдорфа¹⁰. В их модели государство, предпринимательский сектор и научное сообщество представлены не как три последовательные звенья одной цепи, а как плотно переплетенные нити, тесно взаимодействующие между собой и зачастую перенимающие функции друг друга. Примерами таких функциональных переходов являются две «университетские революции»: первая состоялась во второй половине XIX в. и заключалась в том, что в дополнение к образованию университеты приняли на себя функцию проведения научных исследований; вторая – в добавлении к двум функциям третьей – коммерческого продвижения научных результатов.

Помимо социально-экономических исследований, университеты также становятся предметом исследований представителей «нового науковедения» (science studies). Последнее направление характеризуется мощным критическим зарядом и концентрирует свое внимание преимущественно на проблемах дискриминации, эксплуатации и доминирования, возникающих внутри и вокруг университета¹¹.

В свою очередь, в рамках исторической дисциплины существует мощная исследовательская традиция, посвященная изучению университетов. Последнее десятилетие ознаменовалось выходом фундаментального коллективного труда по университетской истории – четырехтомной «Истории европейского университета» под редакцией В. Рюга, заметное место в которой уделяется и российским университетам. Общие тенденции, которые авторы отмечают в развитии европейских университетов за последние три десятилетия, – это разрушение «башни из слоновой кости», охранявшей университетский мир от внешних, в первую очередь, рыночных влияний, и «провинциализация» европейских университетов¹². Возникновение первого тренда авторы связывают с Докладом Джарата – документом, подготовленным в 1985 г. британским комитетом вице-канцлеров и ректоров под председательством канцлера Бирмингемского университета Алекса Джарата. Доклад предлагал перейти к рассмотрению университета в качестве предприятия, предоставляющего услуги, а студентов – в качестве потребителей. Такой взгляд в корне противоречил традиционному представлению об университете как о самоуправляемом ученом сообществе, в котором студенты и профессора не противопоставлялись друг другу, а рассматривались как обладатели разных статусов в рамках общего объединения. По версии же доклада, университет необходимо приблизить к организационной структуре производственной организации с ее стандартными управленческими уровнями. Эти положения легли в основу британской университетской политики и «в результате выплаты британским университетам стали производиться по аналогии с выплатами предприятиям за различные предоставленные услуги,¹³ – подход, который привел к сокращению бюджетного финансирования почти вдвое. Доклад Джарата оказал влияние в том числе и на развитие университетов континентальной Европы: «Как следствие, автономия все большего числа университетов на Континенте увязывалась с необходимостью заключать с правительствами своих стран соглашения сроком на несколько лет, предусматривающие выполнение конкретных обязательств. Для большинства из них такая автономия означала лишь право самостоятельно решать проблему недостаточного финансирования, но такое положение дел подтолкнуло их к подготовке к принятию на себя новой роли коммерческих

предприятий, предоставляющих образовательные и исследовательские услуги»¹⁴.

Вторая же тенденция – к «провинциализации» – выражается, по мнению В. Рюга, с одной стороны, в интенсивном развитии высшего образования в различных регионах мира, позволившем им вплотную приблизиться по качеству университетов к Европе, с другой – явное отставание последней от нового региона-лидера: «Несмотря на то, что Европа по статусу своих университетов пока еще выделяется на фоне других университетских провинций современного мира, она сильно отстала от Северной Америки»¹⁵. Решение этой проблемы авторы видят в интеграции и, соответственно, гармонизации систем высшего образования на территории Европы.

Непосредственно вопросам интеграции международной университетской системы посвящены работы европейских авторов Дж. Висемы¹⁶ и Р. Кинга¹⁷. Первый делает акцент на формировании «третьего поколения университетов», для которых международные стандарты и ориентиры начинают играть большую роль, чем национальный статус и даже государственное финансирование. По мнению Висемы, возможность предоставлять услуги на глобальном рынке создает для университета потенциальную возможность избавиться от зависимости от государственного финансирования и в то же время сохранить существующий уровень доходов. Кинг же более сдержан в своем оптимизме: одним из наиболее детально рассматриваемых им следствий глобализации рынка образовательных услуг, является стремительный рост популярности университетских рейтингов, влияние которых противоречиво. Выделяя набор критериев, по которым можно оценивать деятельность вузов, они в то же время создают высокий уровень давления, заставляющий соответствовать этим критериям, и одновременно уводят общественное внимание от аспектов, не отраженных в круге данных, влияющих на рейтинг. Отечественные специалисты также обращают внимание на такого рода односторонность рейтингов: «Распределение в рейтинге полностью зависит от относительно субъективного выбора показателей и определения их значимости... Наиболее сильное искажение практически во всех международных рейтингах связано с непропорционально высоким вниманием к естественнонаучным и медицинским исследованиям, с недостатком внимания к общественным наукам и инженерным дис-

циплинам, а также с недооценкой гуманитарных наук. Также можно отметить привилегированное положение англоязычных изданий»¹⁸.

В свою очередь, исследователи высшего образования, представляющие США, где черты коммерческого предприятия были изначально свойственны университетам (факт, еще в 1918 г. получивший резко негативную оценку у классика социологии Т. Веблена¹⁹), подходят к развитию коммерциализации гораздо более скептически, чем их европейские коллеги. Так, авторы фундаментальной монографии «Формирование американского высшего образования» А. Коэн и К. Кискер подчеркивают, что чисто экономический подход к высшему образованию в принципе не способен учитывать сумму, обеспечиваемых им общественных благ, среди которых такие практически не поддающиеся оценке аспекты, как развитие речевых навыков и критического мышления у учащихся, рост разносторонности взглядов и как следствие – толерантности к другим культурам и мировоззрениям, улучшение показателей здоровья, семейного благополучия и общей психологической устойчивости у выпускников, поощрение социальной мобильности и некоторые другие²⁰. Другим заметным отличием американского взгляда является то, что если европейцы видят главную задачу на пути роста качества высшего образования в интеграции и, соответственно, гармонизации систем высшего образования на территории Европы, то американцы, оценивая перспективы развития своей системы, видят ее главное преимущество в разнообразии подходов и организационных форм: «Единственное, что можно сказать наверняка, это то, что открытая система продолжит экспериментировать с формами и содержанием, обучаясь и совершенствуясь в процессе, сохраняя при этом сильные стороны, развитые на протяжении последних 375 лет»²¹.

В России в течение 2000-х главной проблемой, привлекавшей внимание отечественных специалистов по высшему образованию, было именно формирование общеевропейского образовательного пространства. Тема «болонского процесса», который был инициирован «Декларацией о Европейском пространстве для высшего образования», подписанной представителями 29 европейских стран в 1999 г. в Болонье, вызвала в России, как, впрочем, и в других странах, неоднозначную реакцию. Связано это прежде всего с тем, что процесс был

инициирован и продвигается главным образом министерствами образования стран-участниц, в то время как сами вузы, которым приходится вносить существенные изменения в свою деятельность, нередко участвуют в этом процессе вынужденно. Отсюда заметное расхождение оценок. К примеру, по мнению бывшего министра образования Нидерландов Дж. Ритцена: «Лучшее, что случилось с европейскими университетами за последние десятилетия – это Болонское соглашение, по которому страны ЕС (хотя и не только они) решили создать в своих университетах общую структуру (бакалавр-магистр). В перспективе это решение может означать реальное возникновение европейского университетского пространства, в котором студентам будет просто поступить на обучение за пределами своей страны. Пространство такого рода может создать прилив междууниверситетской конкуренции, который всех снимет с мели»²². А с точки зрения старшего научного сотрудника ИНИОН А.И. Фурсова: «Объективно БС [Болонская система] делит вузы вообще и университеты в частности на привилегированное меньшинство с собственными дипломами, программами и правилами и непривилегированное большинство; образовательные стандарты при этом снижаются в обеих «зонах», но во второй – в значительно большей степени. Привилегированность и престижность оборачиваются более высокой платой за обучение, что ещё более увеличивает социальные различия и разрыв в сфере образования»²³.

Понятно, что предприятие подобного масштаба не может не задевать чьих-то интересов, в связи с чем оценка Болонской системы, которая в принципе вряд ли может быть однозначной, подвергается искажениям. В этой связи профессор МГИМО Г.И. Гладков отмечает тенденцию к «мистификации Болонского процесса», заметную среди вузовских преподавателей и студентов, которая выражается в приписывании ему проблем, на самом деле с ним не связанных: «отказ от фундаментальности»? – Болонская система «никак не посягает на содержание образования»; «нелинейные образовательные траектории»? – «ни одним словом в болонских документах не упомянуты»; «дистанционное образование», с которым ассоциируется падение качества преподавания? – «применение оставляется целиком на усмотрение вуза» и т.д.²⁴

Тем не менее, присоединение к Болонскому процессу действительно порождает

проблемы для российского высшего образования, среди которых М.М. Лебедева выделяет две ключевые. Это, во-первых, доминирование формальных, «технологических» аспектов, что нашло отражение в ключевой метафоре «гармонизация архитектуры образования», которая «при ее абсолютизации и отрыве от содержательных аспектов приводит к выхолащиванию сути и целей интеграции европейского образовательного пространства, открывая большие возможности для «имитационного» развития», чем не преминули воспользоваться во многих российских вузах. Во-вторых, «очевидно, что по финансовым соображениям европейская часть России (особенно северо-запад), сможет активнее вовлекаться в Болонский процесс, чем Дальний Восток. Дальневосточные же университеты, университеты Сибири будут стремиться к партнерским отношениям с университетами США и вузами других стран региона. В результате на национальном уровне встает вопрос сохранения российского образовательного пространства, а как следствие, и целостности страны»²⁵. Правда, отмечает М.М. Лебедева, «разнообразии регионов, их «специализация» при соответствующей политике может стать важным российским преимуществом»²⁶.

Формирование «соответствующей политики» неизбежно сталкивается с проблемой культурной идентичности российских вузов. В СССР была сформирована уникальная по многим параметрам система, многие черты которой продолжают определять облик российского высшего образования. Б. Кларк, предложивший типологию видов координации вузовских систем, которая предусматривала классификацию национальных подходов в зависимости от сочетания трех основных источников влияния – «академическая олигархия» (сообщество профессионалов высшего образования), рынок и государственная власть, отмечал, что в СССР абсолютно доминирует последний элемент: «Советский Союз – это чистейший пример триумфа государства над олигархическим и рыночным взаимодействием»²⁷.

Другой характерной российской чертой является разделение высшего образования и научных исследований. Исторически это стало следствием государственной политики 1920-1930-х гг., целью которой было отделение ученых, в большинстве своем представлявших «буржуазных специалистов», в которых остро нуждалась власть и которым она была готова идти на определенные уступки, от студентов, над которыми

устанавливался жесткий идеологический контроль. По характеристике историка Н. Кременцова: «Эта двойственная политика, сочетающая относительную автономию в исследованиях со строгим контролем над образованием, создала дихотомию между преподаванием и научно-исследовательской работой, которая превратилась в характерную черту советской научной системы»²⁸. Следует отметить, что после распада Советского Союза эта черта приобрела еще более выраженный характер, и в первое десятилетие существования Российской Федерации наблюдалось «снижение роли сектора высшего образования в сфере ИиР, что проявилось в динамике его относительных показателей. Если в 1989 г. на его долю приходилось 7,6% численности научного персонала и 7% общего объема внутренних затрат, то за следующие десять лет соответствующие показатели упали до 4,7-4,8%»²⁹. По мнению коллектива специалистов из Института статистических исследований и экономики знаний ГУ-ВШЭ, подобная динамика «сигнализировала о снижении качества высшего образования в России»³⁰.

Если говорить о современном состоянии отечественного высшего образования, то цельное представление о нем дают ежегодные доклады Института экономической политики «Российская экономика. Тенденции и перспективы». Характерно, что авторы доклада также отмечают неизбежность проблемы слабой научно-исследовательской активности в секторе высшего образования: «По таким показателям, как участие в научных проектах, конференциях за рубежом, вузы демонстрируют результаты практически вдвое ниже, чем НИИ. Отчасти низкая эффективность бюджетных инвестиций связана с тем, что средства направляются в вузы, обязанные работать согласно установленным и не измененным пока правилам (в частности, высоким нормам преподавательской нагрузки, которая затрудняет занятия наукой), а статьи, по которым можно расходовать средства, жестко лимитированы»³¹. Среди других актуальных проблем в обзоре отмечаются демографическая ситуация, характеризующаяся сокращением возрастной когорты 17-25 лет за период с 2008 по 2011 г. на 5,9%. Также упоминается возникшее в связи с введением Единого государственного экзамена (ЕГЭ) противоречие между объективностью аттестации выпускников средней школы и необходимостью не допустить роста социальной напряженности, провоцируемой отсечением их значитель-

ной части от высшего образования, вследствие которого Министерство образования было вынуждено резко снизить критерии оценки по базовым предметам, сведя к минимуму возможность получения выпускником «двойки» (к примеру, доля «двоек» по математике, полученных учениками школ, которые участвовали в эксперименте по внедрению ЕГЭ в 2008 г., составила 23,48%, а в 2009 г. после перехода на штатный режим – всего 3,04%).

Особое внимание уделяется переходу на двухуровневую систему вузовской подготовки, которая на данный момент не соответствует ожиданиям рынка труда: «... Работодатели пока не воспринимают бакалавра как работника – для них он «недоучившийся (недоделанный) специалист»³², – а доля магистров, составившая в 2011 г. 1,75% от общего числа выпускников, не достаточна, чтобы заменить более привычных специалистов, и, таким образом, последние все так же остаются привычным стандартом.

Другой правительственной инициативой, также пока не сумевшей достичь поставленных целей, была попытка расширения самостоятельности и, соответственно, коммерческой составляющей деятельности вузов за счет их преобразования в автономные учреждения (АУ). Принятие в 2006 г. Закона «Об автономных учреждениях» «не повлекло за собой сколько-нибудь значительного перехода государственных и муниципальных образовательных учреждений в АУ». Ситуация изменилась лишь после принятия Закона 2010 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений», в соответствии с которым федеральные вузы могут функционировать как бюджетные или автономные учреждения, при том, что первые в значительной степени приближены ко вторым: оба типа организаций управляют имуществом на праве оперативного управления, могут учреждать юридические лица и финансируются государством в форме субсидий, обеспечивающих выполнение государственного задания. Принципиальное отличие бюджетных учреждений от автономных – в подчинении первым правилам, установленным для государственных закупок, и запрете открывать счета в кредитных организациях и брать кредиты. При этом большинство вузов все же предпочли бюджетный статус автономному.

Таким образом, выясняется, что попытки преобразований тех черт системы высшего образования, которые воспринимаются как негативные последствия «перегибов» советского периода, во-первых, встречает сопротивление самой образовательной системы, во-вторых, нередко сталкивается с настороженным отношением общества в целом. Причиной проблем такого рода зачастую является игнорирование авторами образовательной политики, ориентированных главным образом на заимствование западных образцов, культурного фактора, способного провоцировать отторжение привнесенных извне организационных форм или же исказить их содержание. Преодоление этой проблемы лежит на пути расширения методологии концептуального обосно-

вания политических мер за счет включения, помимо экономических и социологических, политологических, культурологических и социально-психологических подходов.

Статья подготовлена при выполнении научно-исследовательской работы по теме «Российское высшее образование в общемировом и европейском пространстве: соотношение приоритетов гармонизации и сохранение национальной специфики», проводимой в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 - 2013 годы (Соглашение No. 8560 о предоставлении гранта в форме субсидии)

DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION SYSTEMS IN RUSSIA AND ABROAD: THEORETICAL GUIDELINES

The author provides an overview analysis of research publications on current issues of higher education development. The overview accentuates the following key themes pointed out by both Russian and foreign authors: global and regional integration of higher education, commercialization of higher education and its influence on social stratification. The paper also brings to attention a number of problems specific to Russia: promotion of research in higher education establishments, introduction of new university admittance (Unified State Examination) and education (bachelor's and master's degrees)

standards, a new legal status of state education entities. The analysis comes to the conclusion that the theoretical foundation of the higher education policy which is based primarily on the economic side needs to take a greater account of the social and cultural factors.

Vladimir Konnov,
Candidate of Science (Sociology), Associate
Professor of the Department of Philosophy, MGIMO
(University) under the Ministry for Foreign Affairs
of Russia

Ключевые слова:

высшее образование, образовательная политика, научная политика, Болонский процесс, «тройная спираль», «академический капитализм», национальные инновационные системы, университет

Keywords:

higher education, education policy, science policy, Bologna process, triple helix, academic capitalism, national innovation systems, university.

Литература:

¹ См., напр., Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006; Вербицкая Л., Касевич В. Институциональная автономия и проблема управления в высшем образовании // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 109; Ларионова М.В. Формирование общеевропейского образовательного пространства: задачи для российской высшей школы // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 142-149; «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / Под ред. А.Ю. Мельвиля. М., 2005.

² Лебедева М.М. Роль образования в диалоге цивилизаций // Вестник МГИМО-Университета. 2009. № 2 (5). С. 92.

³ Там же. С. 93.

⁴ Bok D. Universities in the marketplace. Princeton, 2003. P. 3.

- ⁵ См.: National Innovation Systems. Nelson R. (ed.) Oxford, 1993.
- ⁶ См.: Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. The New Production of Knowledge. London, 1994.
- ⁷ См.: Slaughter S., Rhoades L. Academic Capitalism and the New Economy. Baltimore, 1993.
- ⁸ См.: Bok D. Universities in the marketplace. Princeton, 2003.
- ⁹ См.: Ридингс Б. Университет в руинах. М., 2010.
- ¹⁰ См.: Etzkowitz H., Leyedsdorff L. (eds.) University and Global Knowledge Economy. New York, 1997; Etzkowitz H. Triple Helix. New York, 2008.
- ¹¹ См.: Hackett E. (ed.) Handbook of Science and Technology Studies. Cambridge, 2008.
- ¹² См.: History of the university in Europe. Edited by Ruegg W. (ed.) Volume 4. Cambridge, 2002-2011. P. 3.
- ¹³ Ibid. P. 15.
- ¹⁴ Ibid. P. 16.
- ¹⁵ Ibid. P. 22.
- ¹⁶ См.: Wissema J. Towards the third generation university. Cheltenham: Edward Elgar, 2009.
- ¹⁷ См.: King R. Governing universities globally. Cheltenham: Edward Elgar, 2009.
- ¹⁸ Большова Н.Н., Харкевич М.В. Рейтинги наступают на университеты // <http://mgimo.ru>.
- ¹⁹ См.: Veblen T. The higher learning in America // <http://socserv2.mcmaster.ca>.
- ²⁰ См. Cohen A., Kisker C. The shaping of American higher education. San Francisco, 2010. P. 555-557.
- ²¹ Ibid. P. 575.
- ²² Ritzen J. A chance for European university. Amsterdam, 2009. P. 37.
- ²³ Фурсов А.И. «Реформа» образования в России сквозь социальную и геополитическую призму // <http://ruskline.ru>.
- ²⁴ Гладков Г.И. Болонский процесс в России: «дорожная карта» / Болонский процесс и его значение для России. М., 2005. С. 71-72.
- ²⁵ Лебедева М.М. Болонский процесс: первые результаты и задание на завтра (ракурс – международные отношения) / Болонский процесс: проблемы и перспективы / Под ред. М.М. Лебедевой. М., 2006. С. 195.
- ²⁶ Там же.
- ²⁷ Кларк Б. Система высшего образования. М., 2011. С. 181.
- ²⁸ Krementsov N. Stalinist science. Princeton, 1997. P. 24.
- ²⁹ Отечественная наука и научная политика в конце XX в.: тенденции и особенности развития (1985-1999) / Под общ. ред. Л.М. Гохберга. М., 2011. С. 181.
- ³⁰ Там же.
- ³¹ Российская экономика в 2011 году. Тенденции и перспективы. М., 2012. С. 383.
- ³² Там же. С. 372.