

Виктор Вахштайн, старший научный сотрудник Центра фундаментальной социологии ГУ-ВШЭ, кандидат социологических наук

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ МИРА: АТЛАНТИЧЕСКАЯ И КОНТИНЕНТАЛЬНАЯ

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

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

Логика противопоставления, как правило, продиктована актуальными политическими дебатами. «Европа vs США» — слоган тех сторонников европейской интеграции, которые в Болонском процессе видят продолжение экономической конкуренции между Европой и Соединёнными Штатами, разыгрывающееся на поле высшего образования. Отстаиваемое отечественными теоретиками противопоставление «Россия vs Европа» — привычная оппозиция «своего» и «чужого», где «чужое» представлено недифференцированным и гомогенным, а «своё» — уникальным, требующим защиты и консервации. Наконец, перевод дискуссии в поле различий «Болонья vs Национальные системы» актуализируется в мировых дебатах о «выравнивании европейского ландшафта высшего образования» и «социальных последствиях глобализации». Споры «глобалистов» и «антиглобалистов», сторонников и противников унификации вы-

шого образования, защитников «единых стандартов» и их яростных критиков, в итоге, накладывают отпечаток на любые попытки классификации образовательных систем, навязывая им чёрно-белую логику бинарных оппозиций: «X vs Y».

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

Цель статьи — сопоставить системы высшего образования, сфокусировавшись на актуальных тенденциях их развития. Отправной точкой (скорее «точкой отгалкивания», нежели «точкой опоры») нам послужит оппозиция двух моделей высшего образования — «атлантической» и «континентальной». Эта оппозиция представляется наименее ангажированной, хотя и явно недостаточной в свете вышесказанного.

Отличительные черты «атлантической модели» (США, Великобритания, Ирландия) — институциональная и финансовая автономия вузов, их тесная связь с бизнес-сообществом, сильное самоуправление, непрямой контроль со стороны государства, наличие специализированных агентств-посредников, которым делегированы управленческие функции. Атлантическая модель

исторически выстраивается на базе двухуровневой системы «бакалавриат + магистратура», это модель «поздней профессиональной дифференциации» (выбор специальности в вузе не определяется автоматически типом оконченной школы), соответственно, образовательные траектории учащихся в этой модели не столь жёстко детерминированы самим институциональным устройством системы.

Напротив, образовательные системы «континентальной модели» (Нидерланды, Германия, Швейцария) отличает иерархичность учебных заведений, их тесная связь с государственными структурами, прямое министерское регулирование и отсутствие непосредственных связей «университет — бизнес». Континентальная модель опирается на одноуровневую схему вузовского обучения (аналогичную российскому высшему образованию дореформенного периода) и раннюю специализацию учащихся.

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

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

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Сегодня в Великобритании насчитывается около ста семидесяти вузов. Они подраз-

деляются на университеты, колледжи высшего образования и, частично, колледжи дальнейшего образования, предоставляющие услуги высшего образования.

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

Система колледжей дальнейшего образования (further education) насчитывает около пятисот учебных заведений, предлагающих образование примерно соответствующее нашему среднему специальному. Доля студентов колледжей, занимающихся по программам высшего образования, составляет в них немногим более 30 % общего контингента. Остальные студенты по окончании обучения сдают квалификационные экзамены (Общациональная профессиональная квалификация, GNVQ), основанные на стандартах профессиональной деятельности. С дипломом английского профессионального колледжа можно без экзаменов быть зачисленным на второй курс вуза. Студенты, окончившие два курса шотландского колледжа, могут поступить сразу на третий курс университета. В конце 1990-х в Великобритании насчитывалось около 200 тыс. студентов, получающих высшее образование в колледжах дальнейшего образования.

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

Существенную неоднородность вносят территориальные различия. Меньше всего ву-

зов в Северной Ирландии (всего два университета) и Уэльсе (два университета и четыре университетских колледжа), больше всего — в Англии (семьдесят семь университетов). *Образовательные* системы этих исторических областей практически не различаются. В Шотландии, где действуют четырнадцать университетов (включая охватывающий территорию всего Соединённого Королевства Открытый университет) и девять университетских колледжей, *образовательная* система более самобытна. Выпускные экзамены в школе, продолжительность обучения в бакалавриате (четыре года вместо английских трёх), система управления, финансирования и оценки качества обучения в университетах там заметно отличаются от общебританских.

Поколения университетов

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

ридже по двадцати пяти специальностям обучаются около 16 тыс. студентов и аспирантов, в Оксфорде — около 17 тыс.

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

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

Большинство университетов второй волны в противоположность коллегияльным Оксфорду и Кембриджу — унитарные, органи-

зованные на базе факультетов. Исключение составляет Университет Лондона, насчитывающий девятнадцать колледжей и ряд ассоциированных институтов. Сегодня в Университете Лондона обучается 115 тыс. студентов, это второй по величине вуз Великобритании после Открытого университета.

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

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

зом — заказом на повышение общего уровня образования населения, столь необходимое в условиях ускоренной индустриализации.

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

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

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

Присвоение статуса университетов политехническим колледжам, идущее вразрез с традиционной политикой Великобритании на сохранение элитарности и «замкнутости» национальной системы обучения, явилось ре-

зультатом работы нескольких парламентских комиссий, ожесточённых публичных дискуссий и ряда непопулярных политических решений.

Векторы изменений:

образовательная экспансия

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

Мрачные прогнозы практически полностью подтвердились: если в 1950-х гг. Великобритания занимала второе после США место среди западных стран по общему уровню промышленного производства, то к началу 1970-х гг. она перемещается на пятое место, пропуская вперёд Японию, ФРГ и Францию. В начале 1960-х годов в стране стал ощущаться острый дефицит высококвалифицированных кадров. В 1961 г. 87 % высшего управленческого состава крупных предприятий не имели высшего образования. Университетский сектор, в котором была сконцентрирована подготовка специалистов с высшим образованием, обнаружил свою недостаточность. В это время в Великобритании действовало двадцать три университета с общей численностью студентов 102 тыс. человек.

Прямым следствием рекомендаций следующей парламентской комиссии — «комис-

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

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

Не имея возможности конкурировать со старыми университетами в том, что касается фундаментальных исследований и социального престижа, «университеты без родословной» избрали иную стратегию развития, в которой главная роль отводилась интернацио-

нализации обучения, совершенствованию системы управления и финансового менеджмента, ориентации на потребности рынка труда. Именно ими (с подачи Департамента образования) были инициированы масштабные процессы интернационализации.

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

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

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

1. Расширение и дифференциация университетского сектора (конец XIX — начало XX века), появление второго поколения британских университетов, обусловленное индустриализацией.

2. Расширение системы высшего образования (60-е годы XX в.), связанное с демогра-

фическим всплеском и потребностями послевоенной экономики.

3. Как следствие двух предыдущих тенденций — переориентация исходно элитарной британской образовательной системы на поточное, массовое производство специалистов.

4. Становление бинарной системы высшего образования: разграничение сектора автономных университетов «старого образца» и сектора специализированных институтов высшего образования (колледжей), ориентированных исключительно на выполнение госзаказа.

5. Как следствие политики образовательной экспансии — усложнение системы, возникновение новых трудностей управления и контроля. В итоге ликвидация бинарности, унификация, уравнивание статуса специализированных колледжей и университетов (1990-е годы).

6. Развитие конкуренции «старых» и «новых» вузов. Плюрализация стратегий поведения учебных заведений на рынке образовательных услуг. Усиление тенденции интернационализации обучения. Как следствие — новое усложнение системы управления высшим образованием.

Представленная таким образом история системы высшего образования Великобритании оказывается чередой образовательных экспансий и следующих за ними попыток системы «редуцировать комплексность» (Н. Луман), упростить, сделать прозрачным собственное функционирование. Однако редукция комплексности в одной области (например, присвоение колледжам университетского статуса и упрощение модели управления) тут же влечёт за собой эскалацию напряжения в дру-

гой (падение качества преподавания вследствие его «омассовления», необходимость новых форм контроля). Это общая тенденция, свойственная всем странам атлантической модели.

УПРАВЛЕНИЕ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ, ИРЛАНДИЯ)

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

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

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

вание институтов высшего образования осуществляется непосредственно через местный Департамент образования.

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

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

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

Сегодня усиление влияния агентств-посредников ведёт к сокращению автономии уни-

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

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

Ирландский сценарий

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

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

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

По мере разрастания образовательной системы возникает необходимость в делегировании управленческих функций. В Ирландии этот шаг был обусловлен ещё и политическими мотивами: в 1960–1970-х годах не было такого кабинета министров, который не обвинялся бы в нецелевом расходовании средств, выделяемых на развитие высшего образования. Делегирование функций — это ко всему прочему ещё и передача полномочий «политиков» «менеджерам», способ деполитизации системы управления образованием в рамках новой идеологии менеджериальной революции.

В отличие от Великобритании, где функционирует более десятка различных специализированных агентств, в Ирландии Агентство по управлению высшим образованием одно. Созданное в 1973 г., оно было призвано курировать только университетский сектор, но с 2004 г. в его ведении оказались все высшие учебные заведения. Агентство, как организация-посредник, осуществляет независимый мониторинг и экспертную оценку деятельности институтов высшего образования, организует исследования, ведёт статистику, оценивает качество учебных курсов.

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

Впрочем, в Ирландии сегодня повторяется ситуация, которая сложилась в Великобритании семь лет назад: падение качества образования вследствие его омащования требует новых форм контроля. Контроль поручается опять же организации-посреднику, и начинается новый виток «закручивания гаек», урезания университетской автономии, но теперь уже не правительством, обеспокоенным выполнением госзаказа, а специализированными агентствами, организациями профессиональных управленцев, опасющихся

снижения конкурентоспособности высшего образования на международном рынке. На смену политике *образовательной* экспансии приходит политика унификации — одновременно и как противодействие негативным последствиям экстенсивного развития, и как закономерное его продолжение.

АМЕРИКАНСКАЯ АНОМАЛИЯ

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

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

Исторический контекст

История становления системы высшего образования США началась в первые десятилетия XVII века и неразрывно связана с традициями английских университетов. Первый американский колледж — позднее названный в честь священнослужителя Джона Гарварда — был учреждён в 1642 г.; большая часть его пре-

подавателей получили образование в Кембридже и намеревались воссоздать традиции английской учёности в Новом свете. (Даже городок Ньюстон, где располагался колледж, был переименован в Кембридж.) В 1707 г. был принят устав университета, сформирован совет попечителей и система административного управления во главе с президентом. (Эта *модель* управления, основанная на принципе университетской автономии и выборности руководящих должностей, послужила прообразом для всех американских университетов и просуществовала без значительных изменений до наших дней.) С этого момента начинается размежевание с английской университетской традицией. В Соединённых Штатах кураторство изначально осуществлялось не государственными органами, а советами попечителей (как правило, состоящих из наиболее известных и уважаемых выпускников вуза).

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

Первые полтора столетия своего существования американская система высшего образования развивается как конгломерат частных платных вузов, сообразно законам спроса и предложения, а не требованиям социального заказа. Впервые социальный заказ изменяет облик *образовательной* системы после получения американскими колониями независимости. В связи с развитием экономики и быстрым ростом населения возникла потребность в новой генерации специалистов, способных организовать производство, сельское хозяйс-

тво, обеспечить нужды здравоохранения и образования. К 1800 году число колледжей и университетов утроилось, а к 1820 году их уже было более сорока.

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

Система государственного высшего образования складывается значительно позднее и подстраивается под уже установившиеся «правила игры», учреждённые крупными частными вузами. В 1821 г. в Бостоне открылась первая публичная высшая школа. В 1832 г. в штате Массачусетс был образован первый совет штата для управления образованием, а в 1839 г. открыта первая, поддерживаемая штатом школа для подготовки учителей. Крупнейшим специализированным государственным колледжем стал Массачусетский технологический институт (1861). Ко времени начала Гражданской войны уже двадцать один университет финансировался из бюджетов штатов и относился к системе государственного образования.

Как правило, финансовое состояние частных университетов было значительно лучше, чем состояние государственных вузов, но университеты штатов обеспечивали ряд финансовых льгот жителям штата, что способствовало привлечению учащихся и откры-

вало перед такими учебными заведениями перспективы развития. Тем не менее, по уровню укомплектованности кадрами, лабораторным оборудованием, по условиям быта в студенческих общежитиях государственные вузы отставали от частных университетов, обучение в которых на тот момент (равно, как и сейчас) определялось соображениями престижа.

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

Управление высшим образованием

Американская система высшего образования — одна из самых децентрализованных в мире. В отличие, скажем, от старых европейских систем (Германия, Франция), она выстроена на фундаменте свободной и подвижной координации *образовательных* сообществ, а не на основании директивного и централизованного управления. Так, в соответствии с десятой поправкой к Конституции США («... права, не делегированные Конституцией правительству Соединённых Штатов и не запрещённые ею для штатов, сохраняются за

самими штатами») федеральное правительство не имеет права устанавливать общенациональную систему образования, определять политику и учебные программы для школ и вузов. Решения по этим вопросам принимаются на уровне властей штата или округа.

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

Можно выделить несколько типов организации образовательного пространства.

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

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

Американская система образования не вписывается в это различие, поскольку демонстрирует третий, «конфедеративный» тип отношений управления: «незначительная роль центра — ведущая роль регионов». Последовательная децентрализация — передача функ-

ций контроля, управления и финансирования высшего образования на уровень штатов — завершилась в 1972 г., когда федеральное правительство приняло решение о прекращении предоставления нецелевых средств вузам. С этого момента отдельные попытки централизации (под лозунгом создания единого национального образовательного пространства) периодически предпринимались демократическими администрациями, но наталкивались на противодействие республиканцев в парламенте.

СОХРАНИТСЯ ЛИ ВУЗОВСКАЯ АВТОНОМИЯ?

Система высшего образования США — единственный пример системы атлантического типа, в которой в XX веке не произошло последовательного огосударствления университетов. Политика образовательной экспансии не приняла здесь столь масштабных форм, как в Великобритании. Тенденции централизации образовательного пространства и универсализации системы управления университетами в Соединённых Штатах наталкиваются на серьёзные препятствия политического и административного характера. Поэтому модернизация образования здесь не завершилась «эффектом 1992» (унификацией вузов и универсализацией управления ими), а делегирование министерских полномочий не привело к менеджеральной революции и формированию корпуса посредников. Сохранение университетской самостоятельности в США — вопрос довольно острый, но это, скорее, вопрос сохранения финансовой устойчивости, нежели институциональной автономии.

Проблема эффективного управления вузами и одновременно сохранения универси-

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

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