

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

КОНТИНЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ¹

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НИДЕРЛАНДОВ

Если системы атлантической модели выстраивались по образу и подобию британского высшего образования, континентальная модель — это причудливое сочетание немецких и французских исторических образцов, поразному комбиниовавшихся в различных национальных системах. Одна из них — система высшего образования Нидерландов.

Голландское образование сочетает в себе черты континентальной модели: иерархичность институтов, тесную связь школ и вузов, традиционно сложившуюся одноуровневую схему вузовского образования, ранний профессиональный выбор. Здесь Болонские реформы оказались гораздо заметнее, чем в атлантическом регионе, поскольку речь идёт не просто о модернизации институтов или эволюции управления (вроде той, которую прошли Великобритания и Ирландия), а о радикальной перестройке образовательной системы.

Институты высшего образования

В Нидерландах четырнадцать университетов, из которых классических, предлагающих образование по всем академическим спе-

циальностям, — десять, два технических, один аграрный и один открытый, ведущий программы дистанционного и заочного обучения. Самыми престижными здесь, как и в Великобритании, остаются «старые» университеты, ведущие свою родословную от средневековых схоластических школ и образующие ядро системы: Лейденский университет, университеты Амстердама, Утрёхта и Гронингена. Однако сегодня, так же как и в системах атлантической модели, «старые» университеты испытывают сильную конкуренцию со стороны «новых» вузов, ориентированных скорее на потребности отдельных корпораций и крупного бизнеса в целом, нежели на выполнение государственного заказа.

Спор между «старыми» и «новыми» институтами образования повторяется практически во всех образовательных системах, имеющих давние университетские традиции. (Например, в австралийской системе образования никакой поколенческой конкуренции университетов нет, поскольку нет поколений университетов.) Аргументы также повторяются: с одной стороны, отстаивание национальных приоритетов и традиций преподавания, с другой — универсальные стандарты «нового менеджериализма». Тем не менее, в континентальной модели мы на-

¹ Начало публикации см.: ОТ. 2009, № 1.

блюдаем интересную тенденцию, прямо противоположную тенденциям атлантических систем.

В Великобритании и Ирландии носителями «свободного университетского духа» являются «старые» университеты, тогда как появление новых специализированных вузов — это интервенция жёсткой «логики госзаказа» в исходно либеральную систему высшего образования. Именно с этой интервенции начинается политика образовательной экспансии, усиление государственного присутствия в области высшего образования, а затем и возникновение новых форм специализированного контроля (агентств-посредников). Принципиально иначе развиваются отношения «старых» и «новых» на платформе континентальной модели. В Нидерландах «старые» университеты — это фундамент государственного аппарата, его опора и легитимный способ воспроизводства. Так, например, в Лейденском университете, основанном в 1575 году, традиционно получают образование все члены королевской семьи. На протяжении четырёх столетий Лейден удерживал пальму первенства в преподавании гуманитарных дисциплин философского цикла. (Кстати, именно сюда бежал из Сорбонны преследуемый Рене Декарт.) Сегодня диплом Лейденского университета — это условие успешной политической карьеры или работы в международных общественных организациях — ООН и ЮНЕСКО.

Если в Великобритании появление генерации «новых» оказалось своего рода прививкой государственнической логики исходно либеральной модели (с последующим огосударствлением всей системы), то в Нидерландах возникновение новых вузов — это скорее следствие либерализации высшего образования, прививка «логики рынка» «системе госзаказа».

«Старые» университеты закономерно поддерживают консервативную стратегию, цель которой — войти в общеевропейский рынок образовательных услуг с сохранением традиций национальной системы обучения. Университеты, не претендующие на престижное звание «колыбели голландской культуры», избрали иную стратегию, предполагающую налаживание тесных связей с бизнес-структурами. Первым проводником такой политики стал технический Университет Делфта. Сегодня в этом вузе, сделавшем ставку на подготовку специалистов в области высоких технологий, ведутся экспериментальные разработки новых автоматизированных систем управления. Для позиционирования университета на рынке исследовательских проектов создан Делфтский проектный центр — один из самых крупных в стране. Подобные проектные центры перекраивают образовательную карту Нидерландов, создавая новые точки сосредоточения ресурсов и открывая перспективы кооперации бизнес-структур и университетов. Практически все они созданы при «новых» университетах.

Второй сегмент голландского высшего образования составляют профессиональные школы (Hogescholen). Сегодня в Нидерландах 47 таких вузов, в которых обучаются 260 тыс. студентов. В отличие от университетов обучение здесь полностью подчинено будущей профессиональной деятельности. В конце первого года в профшколах сдаётся промежуточный экзамен, в течение второго года студент выбирает специализацию, третий год учёбы посвящён практике на предприятии, четвёртый — подготовке дипломного проекта. Все студенты по завершении четырёхлетнего обучения получают степень бакалавра (технологии, администрирования,

здравоохранения, искусства, педагогики, сельского хозяйства или социологии).

Сторонники Болонского процесса в Нидерландах полагают, что в ходе модернизации статус профессиональных школ будет расти, исследовательские университеты станут более практикоориентированными и дистанция между двумя этими сегментами сократится. Однако сейчас университеты и профессиональные школы существуют параллельно, редко пересекаясь при организации совместных программ.

Негосударственные вузы составляют почти треть всех голландских институтов высшего образования. Любопытно, что в Нидерландах их учредителями, как правило, выступают государственные университеты и профессиональные школы. Благодаря динамичному управлению и объединению ресурсов нескольких учебных заведений, они часто (хотя и ненадолго) обходят «старые» университеты в национальных рейтингах. Например, стабильно высокое место в пятёрке лучших вузов занимает Девентерская школа бизнеса, созданная при участии Университета Айшленда, и нескольких профессиональных школ. Филиалы школы открыты в крупнейших городах Нидерландов — Амстердаме, Роттердаме, Утрехте, Гронингене, Маастрихте. Девентерская школа бизнеса одной из первых ввела двухуровневую модель обучения, став флагом намечившейся либерализации.

Особое место в голландской системе образования занимают международные программы, ставшие ответом на вызовы интернационализации. Это специализированные англоязычные курсы, рассчитанные на иностранных студентов, продолжающиеся от нескольких месяцев до двух лет. Международ-

ные курсы предлагают около двадцати университетов и профессиональных школ. Особой популярностью, помимо стандартных бакалавриата, магистратуры и докторантуры, пользуются программы повышения квалификации и «магистерские программы углублённого обучения» (Advanced Master Programmes).

Таким образом, на интернационализацию голландская система высшего образования ответила развитием «международного сектора», существующего параллельно с сегментами национального образования. (В отличие от Ирландии и Великобритании, где два этих сегмента существуют нераздельно.) Лишь в последние годы интернационализация проникла в само ядро системы — «старые» университеты.

Образовательная экспансия — увеличение количества студентов и числа вузов — в странах континентальной модели не принимает столь заметных масштабов, как в атлантических системах. (С 1987 по 2002 год число студентов высших учебных заведений в Нидерландах выросло всего на четверть, сейчас их в стране 490 тыс. человек.) Однако важно отметить источник этой экспансии. В Великобритании и Ирландии расширение системы происходит за счёт встраивания в неё неуниверситетского государственного сектора. В Нидерландах же основной вектор развития — интеграция бизнеса и образования: государство «приоткрывает форточку», с одной стороны, разрешая корпорациям создавать на базе университетов свои собственные образовательные и научно-исследовательские центры, с другой — поощряя государственные вузы к коммерческой деятельности. Поэтому здесь образовательная экспансия приводит не к усилению контроля над вузами, а, напротив, к либерализации управления ими.

Либерализация управления

Начавшаяся в конце 1990-х голландская реформа управления университетами коснулась в первую очередь форм внутреннего и внешнего контроля. На внутреннем уровне были разделены функции надзора и исполнения. Наблюдательным советом университета назначается исполнительный комитет. Пятеро «внешних» членов наблюдательного совета назначаются министром. В исполнительный комитет входят всего трое «внутренних» представителей, включая ректора.

Внешний контроль осуществляется Национальной инспекцией в сфере высшего образования и Аккредитационным комитетом по трём направлениям: качество обучения, эффективность использования ресурсов, равенство доступа к образованию. Потоки государственных денежных поступлений в университеты регулируются Центральным финансовым институтом.

В результате либерализации управления голландским вузам были предоставлены права владения зданиями и оборудованием, получения кредитов, найма и увольнения персонала, установления заработной платы, определения уровня набора студентов. Такая степень университетской автономии в целом не характерна для стран континентальной модели, а в последнее десятилетие и для атлантических систем.

Ещё один интересный аспект либерализации — организации-посредники здесь были учреждены не государством (с целью делегирования полномочий), а самими вузами. Организационно такие посредники являются «независимыми трестами».

Так, в 1997 году высшие профессиональные школы организовали Независимый трест

Stichting Vangnet HBO. Его создание было обусловлено резко возросшими рисками в системе профессионального образования, связанными с автономизацией вузов. Трест подписал соглашение с голландским Министерством образования, культуры и науки, в котором оговаривались его функции в системе высшего образования: прогнозирование и предупреждение кризисных ситуаций, организация антикризисного управления профессиональными школами, оценка и аудит их деятельности, достижение финансовой устойчивости вузов. С одной стороны, трест выполняет функции «внешнего контролёра», с другой — всё его взаимодействие с обратившимися к нему за помощью вузами остаётся строго конфиденциальным. Если в Великобритании агентства-посредники, обнаружив, например, «проколы» в политике управления вузом, немедленно сообщают об этом в Департамент, то голландский независимый трест имеет полное право отказаться предоставить государственным органам такую информацию.

Парадокс в том, что теперь управление системой высшего образования в Нидерландах оказывается гораздо «либеральнее», чем в Великобритании — родине идеи университетской автономии. Автономизация голландских вузов приносит свои плоды: растёт поток финансирования, привлекаемого из внешних источников, большая часть бюджета вуза стала расходоваться на научные исследования (около 64 % поступлений). Кажется, голландской системе высшего образования удалось счастливо избежать той ловушки, в которой сегодня оказались страны атлантической модели, вынужденные расплачиваться падением качества обучения за образовательную экспансию и университетской автономией — за эффектив-

ность управления. Однако уже сейчас в Нидерландах заметны возможные катастрофические последствия предпринятых шагов.

Исторически сформировавшаяся в «логике госзаказа» голландская модель обладала рядом преимуществ. Например, тесной связью школ и университетов, стабильностью, возможностями профилактики социальной напряжённости. Теперь же, по мере либерализации управления и автономизации вузов, она утрачивает свои функции инструмента социальной политики, оказывается, например, не в состоянии решать проблемы интеграции в голландское общество детей иммигрантов, обеспечивать равенство доступа к высшему образованию и т.д. Чем эффективнее оказывается экономическая модернизация голландской системы, тем плачевнее её социальные последствия.

ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НИДЕРЛАНДЫ)

25 % граждан Голландии в возрасте от 25 до 34 лет получили высшее образование (в возрастной группе 24–65 лет этот процент несколько ниже — 22,6 %). Из 490 тыс. студентов 300 тысяч обучаются в высших профессиональных школах и частных вузах, 190 тысяч — в университетах. В массе своей студенты — это выходцы из семей, принадлежащих верхней прослойке среднего класса.

Существующее в голландской модели неравенство шансов на получение высшего образования — следствие одновременно традиционной замкнутости университетской системы и модернизации. Основные препятствия — институциональные и экономические.

Институциональные барьеры проявляются, например, в жёсткой стратификации

различных типов учебных заведений, в необходимости раннего выбора образовательной траектории, в сильной «привязке» различных типов вузов к типам школ. Модель голландской системы образования можно представить следующим образом.

В 12 лет ребёнок определяется (по результатам теста) в учебное заведение, одно из четырёх типов. После получения практического образования он сразу выходит на рынок труда и может претендовать только на низкоквалифицированную работу. После четырёх лет предпрофессионально-технической подготовки (VMBO) можно получить среднее профессионально-техническое образование (MBO). Основное среднее образование (5 лет) и предуниверситетское образование (6 лет) рассчитаны, соответственно, на поступающих в высшие профессиональные школы и университеты. Выпускник предуниверситетской школы может выбрать высшее профессиональное образование, но человек с основным средним образованием не может поступать в университет.

Многоступенчатая модель голландского образования сложилась, как способ воспроизводства социальной структуры. Общее среднее и профессиональное образование предназначалось главным образом для детей из средних классов, предуниверситетское и университетское образование способствовало развитию будущей социальной элиты. Страты «синих воротничков» воспроизводились посредством предпрофессионального и среднего профессионального образования.

В результате реформы конца 1990-х годов последние ступени основного среднего (HAVO) и предуниверситетского (VWO) обучения были унифицированы за счёт отмены свободного выбора предметов и сведения его

к выбору одной из четырёх комбинаций: наука и технология, наука и здравоохранение, экономика и общество, культура и общество. Каждый из наборов предметов включает одинаковый для всех комбинаций общий компонент, специализированный компонент и необязательный компонент.

Тогда же были унифицированы процедуры приёма. Приём во все высшие учебные заведения сегодня осуществляется на основании диплома о среднем образовании. Абитуриенты, у которых нет соответствующего диплома, могут сдать вступительный экзамен Colloquium Doctum.

Впрочем, унификация не выровняла шансы. Реформа 1998–1999 гг. была направлена на сохранение непрерывности обучения, преемственности между средним и высшим образованием — проблема барьеров к получению образования не была решена и стала особенно актуальной в последующие годы в связи с усилением иммиграции и изменением демографической ситуации в стране.

Другой источник неравенства шансов на получение высшего образования — экономические барьеры. Университетское образование в Нидерландах — одно из самых дорогих в Европе. Год обучения в негосударственных вузах стоит от 3500 до 6500 евро. Магистерские программы — от 5000 до 10 000 евро в год. Обучение голландских студентов, а также студентов из стран — членов ЕС большей частью субсидируется государством. Сумма обучения для них составляет на данный момент 1304 евро в год. Плата за обучение устанавливается централизованно Министерством образования для всех университетов и высших профессиональных школ, независимо от специальности. В последние годы эта сумма ежегодно, хотя и незначи-

тельно, повышается (в 1997/98 учебном году она составляла 1089 евро).

С 1993 года для того, чтобы и впредь получать гранты, студенты должны были продемонстрировать удовлетворительную успеваемость. В начале года студенту выдавалась ссуда и лишь в том случае, если он набирал 50 % кредитов — ссуда становилась невозвращаемой. Для студентов, поступивших в вузы в 1996–1999 гг., период предоставления грантов был ограничен номинальной продолжительностью конкретной программы. В 1996 году из всего объёма финансовой помощи треть приходилась на ссуды, две трети — на займы. В 1997 г. система стипендий была вообще аннулирована и заменена системой займов.

Тем не менее, в 2003 году в правительственной «Белой Книге» (аналог российской Программы развития образования) была заявлена необходимость возобновления грантовой помощи студентам высших учебных заведений с целью привлечения студентов из низкодоходных слоёв общества.

Юридическим основанием финансовой поддержки студентов остаётся «Акт о поддержке учащихся» (Studiefinanciering) от 1986 года, устанавливающий следующие нормы:

1. Базовое финансирование. Первоначально — грант, с 1997 года — ссуда, возвращаемая только в случае низкой успеваемости.
2. Дополнительные социальные выплаты. Предоставляются студентам из малоимущих семей в качестве помощи.
3. Беспроцентный заём. Предоставляется студентам до 27 лет на время обучения с выплатой на протяжении 10 лет после окончания обучения.
4. Студенческие льготы. На пользование городским и пригородным транспортом, на

оплату коммунальных услуг и т.д. (Нидерланды занимают первое место по числу студентов, живущих отдельно от родителей; 90 % всех студентов совмещают обучение с работой.)

Замена грантов ссудами вызвала бурные дебаты в академическом сообществе. Было показано, что система дополнительных займов снижает образовательные возможности тех, кто выбирает неутилитарное, неприменное образование (например, «свободные искусства»). Кроме того, студенты из малоимущих семей и семей иммигрантов практически не обращаются за дополнительными займами, предпочитая устроиться на вторую работу, что резко снижает их успеваемость.

Другой путь повышения доступности образования — развитие дополнительных образовательных программ для взрослых и дистанционного обучения. Введение в университетах и профессиональных школах курсов для образования взрослых было продиктовано необходимостью адаптации и предоставления образовательных возможностей иммигрантам из бывших голландских колоний. Переехавшие в Нидерланды иностранцы по закону обязаны принять участие в социальной интеграционной программе (600 учебных часов) в региональных учебных центрах и университетах.

Тем не менее, успехи всевозможных интеграционных программ на базе университетов крайне низки. Способность вузов выполнять социально-интеграционные функции — ключевая задача университета как института социализации — резко снижается в условиях автономизации учебных заведений. Голландские университеты перестраиваются, приучаются к «логике рынка», начинают функционировать в режиме корпораций, выполнение социальных задач отходит на второй план.

Отсюда маргинализация больших групп населения и усиление социального расслоения как следствие неравного доступа к образованию.

Сходные проблемы мы наблюдаем и в другой стране континентальной модели — в Швейцарии.

«ЭФФЕКТ ЗАМКНУТОГО КРУГА» (ШВЕЙЦАРИЯ)

Так же, как и в Нидерландах первый этап дифференциации школьники в Швейцарии проходят в возрасте двенадцати лет, когда на основании их отметок и рекомендации учителя ученики распределяются по пяти программам старшей школы. Эти программы жёстко иерархичны: от общеакадемических (дающих возможность выпускникам поступать в университет) до профессионально-прикладных (аналогичных начальному профессиональному образованию в России). Перевод с профессиональной программы на академическую невозможен. Ежегодно около 67 % выпускников общеобразовательных швейцарских школ поступают на профессиональные программы разного уровня и около 25 % — на академические программы. По окончании старшей школы желающие получить высшее образование уже «сепарированы»: в университет невозможно поступить, имея диплом профессиональной школы, в институт (university of applied sciences) можно поступить с дипломом академической программы лишь при условии, что абитуриент не менее года проработал в избранной сфере.

Описанные институциональные барьеры относятся к числу внутрисистемных факторов неравенства. Внешних факторов в Швейцарии два — наплыв иммиграции и усиление социального расслоения. Отсюда эффект «замкнутого круга»: социальное расслоение

ние служит основанием барьеров, препятствующих к получению высшего образования, а барьеры закрепляют и воспроизводят неравенство. Внутри и внесистемные факторы расхождения поддерживают друг друга. Этот эффект особенно заметен на примере интеграции второго поколения иммигрантов.

Так, дети иммигрантов в Швейцарии с большими трудностями осваивают школьную программу, плохо успевают по базовым предметам, значительно чаще оказываются в профессиональных классах и в четыре раза чаще коренных швейцарцев выходят на рынок труда сразу после завершения старшей школы. Более того, как показали швейцарские исследователи в школах, где обучаются 20 % детей иммигрантов, средняя успеваемость в несколько раз ниже, чем в школах, где их менее 5 %. Сегодня 9 % швейцарского населения страны и 63 % иммигрантов не в состоянии прочесть даже надпись на упаковке лекарств. Ситуация с территориальной концентрацией иммигрантов осложняется ещё и тем, что в Швейцарии до сих пор отсутствует право свободного выбора школы — родители обязаны отдавать своих детей в ту школу, к которой они приписаны.

По мнению представителей Швейцарской конференции кантональных министерств образования, институциональные барьеры делают невозможным исправление ситуации, поскольку все необходимые базовые навыки (общения, чтения, письма) дети иммигрантов должны приобрести до двенадцати лет — затем они автоматически отсеиваются на самые низкостатусные профессиональные программы.

Сходным образом обстоят дела и с экономическим неравенством. Среди студентов университетов — подавляющее большинство тех,

чьи родители имеют высшее образование и принадлежат верхней прослойке среднего класса. Напротив, среди студентов профессиональных институтов преобладают выходцы из семей мелких служащих и квалифицированных рабочих.

До недавнего времени проблема равенства образовательных возможностей не воспринималась правительством Швейцарской Конфедерации как приоритетная. Однако последние отчёты конференции кантональных министерств образования заставили пересмотреть это отношение — рост социальной напряжённости и слабая интегрированность иммигрантов (даже второго и третьего поколения) в швейцарское общество повышают риск социального взрыва.

Первой попыткой устранения внутрисистемных факторов неравенства стала унификация дипломов выпускников школ различных типов — максимальное сближение профессиональных и академических дипломов. Также предполагалось уменьшение числа переводных экзаменов и преподаваемых в старшей школе дисциплин. Несколько лет назад конференция кантональных министерств призвала общеобразовательные школы отказаться от практики «учительских характеристик», определяющих дальнейшую судьбу школьника, и заменить их менее субъективными критериями отбора.

Тем не менее все эти шаги оказались в конечном итоге неэффективными. Программа унификации дипломов так и не была введена в действие, а предложение конференции министерств отказаться от системы учительских характеристик по-прежнему носит рекомендательный характер. Причиной тому — крайняя децентрализация управления образованием: каждый швейцарский кантон вправе

выбирать свою стратегию обеспечения равенства образовательных шансов, тогда как необходимые институциональные изменения предполагают синхронные преобразования по всей стране.

Невозможность устранения институциональных барьеров, в свою очередь, сводит на нет усилия по устранению барьеров экономических. Плата за обучение в вузах сильно варьируется от кантона к кантону, и так же варьируются условия предоставления финансовой помощи, поскольку система грантов и займов находится в ведении кантональных министерств. Всего 13 % студентов университетов (и 12 % студентов институтов) получают ежегодно финансовую поддержку. При этом, что предоставляемая студенту сумма покрывает в среднем 54 % его расходов на обучение и проживание (если студент живёт не с родителями).

Автономизация университетов в Швейцарии не достигла таких же внушительных масштабов, как в Нидерландах, однако и здесь можно наблюдать тенденции «разгосударствления» системы высшего образования и либерализации управления им. И точно так же, как в Нидерландах, в Швейцарии обнаруживается «социальная недостаточность» вузов. Из института социализации университет превращается в объект «десоциализации», утрачивая свои социальные функции.

КАК ИЗБЕЖАТЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗРЫВА?

Выделим основные векторы трансформации систем континентальной модели:

1. Отказ от государственной монополии на высшее образование, появление частных университетов.

2. Либерализация системы управления высшим образованием, предоставление вузам большей автономии.

3. Развитие организаций-посредников, но не в статусе «агентов государства», которым министерство делегирует часть своих полномочий, а в качестве «агентов университетов», в пользу которых вузы отчуждают часть своей автономии.

4. Становление вузов как активных субъектов рынка и связанное с этим освоение новых практик — «фандрайзинг», получение банковских кредитов, заключение договоров с промышленными корпорациями, создание коммерческих программ и дочерних учебных заведений совместно с другими университетами.

5. Дезинтеграция некогда государствоцентричных образовательных систем, снижение их социальной значимости: становясь институтами рынка, университеты перестают быть эффективными инструментами государственной политики интеграции.

6. Ослабление социально-интеграционной функции вузов, нарастание социального напряжения, «десоциализация» университетов.

Проблема обеспечения справедливого доступа к высшему образованию, устранение старых институциональных и новых экономических барьеров — это проблема сохранения «социальности» университетов. Сегодня для систем континентальной модели её значение столь же высоко, как для систем атлантической модели — значение проблемы управления высшим образованием.

Устранение институциональных барьеров означает слом веками складывавшейся иерархии учебных заведений, одновременное ре-

формирование школьной и вузовской систем, унификацию дипломов (что немедленно приведёт к «омассовлению» высшего образования). Устранение экономических барьеров требует существенных финансовых вливаний, инсталляции системы грантов и беспроцентных студенческих займов (что, впрочем, во многих континентальных системах уже сделано), усиления социальной политики. И всё это для того, чтобы «разблокировать» систему высшего образования как канал вертикальной мобильности, задать новый, «более социальный» вектор её развития. Пока такой реформистский сценарий, несмотря на высокую цену преобразований, представляется наиболее вероятным.

МАРГИНАЛЬНЫЕ СЛУЧАИ: ЯПОНСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

У рассуждений о тотальной интеграции, конвергенции образовательных моделей и выравнивании современного пространства высшего образования есть два «слепых пятна». За скобками таких рассуждений, как правило, остаются:

1. Явная разнонаправленность векторов трансформации высшего образования в атлантическом и континентальном регионе. (Из того, что континентальные системы становятся более «либеральными», а в атлантических системах становится заметнее присутствие государства, ещё не следует их сближение и конвергенция.)

2. Все далёкие от атлантического или континентального образца национальные системы — сложные, амбивалентные, гибридные, парадоксальные.

В своей совокупности атлантические и континентальные системы не исчерпывают

многообразия форм организации высшего образования. Те проблемы, которые стали для них камнем преткновения, были успешно решены в других моделях, далёко отстоящих от Болонского образца. Выйдя за рамки атлантико-континентальных сравнений, можно проследить механизмы таких решений. (И наоборот, рассмотреть «тупики» — контексты, в которых решение этих проблем становится невозможным.)

Примером подобной гибридной модели является японская система высшего образования.

Система высшего образования Японии парадоксальна. С одной стороны, несмотря на все преобразования последних десятилетий, она по-прежнему остаётся одной из самых консервативных и самобытных в мире, всемерно сопротивляясь модернизации. Вплоть до середины прошлого столетия эта система работала на воспроизведение укоренённого в японской культуре противопоставления «ни-хондзи/гайдзи» («японское/чужеродное») и политика «открытых границ» в образовании ей чужда. С другой стороны, именно через реформы образования всегда происходило обновление японского общества: начиная с первой модернизации в конце 19 века, заложившей основы японского высшего образования, и заканчивая последними реформами, направленными против традиционной замкнутости и тотальной зависимости учебных заведений.

Пожалуй, главное отличительное свойство системы высшего образования Японии — его иерархичность. Жёсткие иерархии (часто «непересекающиеся», т. е. существующие автономно и независимо друг от друга) пронизывают и университетский, и неуниверситетский её секторы.

Неуниверситетский сектор включает в себя младшие колледжи, технические колледжи и школы специальной подготовки. По сути, это «вузы второго сорта», выполняющие скорее социальные, чем образовательные функции. Юридически младшие колледжи с двух- или трёхлетним курсом обучения считаются полноправными вузами, но фактическая подготовка и престиж их дипломов не соответствуют уровню высшей школы. Хотя их выпускникам теоретически предоставляется возможность поступать на второй или третий курс университета, на практике университеты требуют от них сдавать экзамены для поступления на первый курс. Технические колледжи ведут подготовку среднетехнических кадров на базе обязательной девятилетней школы и по многим параметрам соответствуют нашим техникумам. Последняя ступень иерархии неуниверситетского сектора — школы специальной подготовки. Большинство таких школ принадлежит частным фирмам, что определяет их хорошее материальное положение и техническое обеспечение. Однако выпускники этих школ не могут быть зачислены без экзаменов даже на второй курс младших и технических колледжей.

В сущности, единственными полноценными вузами, чьи выпускники не испытывают дискриминации и котируются на рынке труда, являются «университеты полного цикла». К началу последней реформы образования (2002 г.) в Японии насчитывалось 687 таких университетов с общей численностью студентов — около 2,78 млн человек. Иерархия этих вузов включает в себя следующие ступени:

1. Несколько самых престижных частных университетов, таких как Нихон, Васэда, Кейо или Университет Токай. Их выпускники составляют высший класс японского менедж-

мента и политики. Попасть в подобный университет без соответствующей подготовки и рекомендаций практически невозможно, но их диплом даёт стопроцентную гарантию успешного трудоустройства вне зависимости от оценок, а зачастую и специальности.

2. Государственные университеты, занимающие первые места в рейтингах (Токийский технологический институт или Государственный университет Иокогамы). Плата за обучение здесь значительно ниже, но конкурс исключительно высок.

3. Прочие государственные университеты, чаще всего учреждённые префектурами и органами местного самоуправления. Низкая плата за обучение и умеренный конкурс.

4. Небольшие частные университеты. При высокой плате за обучение — невысокий конкурс, непрестижный диплом и негарантированное трудоустройство.

На протяжении всего послевоенного периода японское правительство не только не проявляло активности при расширении системы государственных университетов, но и не ставило своей специальной задачей обеспечение стандартов качества обучения в частных вузах. Созданный при Министерстве образования «Комитет стандартов обучения в частных университетах» не проводил серьёзных проверок частных вузов при выдаче лицензий, поскольку, согласно закону, членами этого комитета могли быть только сами президенты частных университетов, имевшие право избирать своих преемников. Министерство образования вообще не было представлено в комитете, а без финансовой поддержки оно не располагало и неформальным влиянием. В результате по сравнению с другими звеньями системы образования, а также по сравнению с

другими странами доля частных учебных заведений среди вузов Японии оказалась исключительно высокой. Отсюда двойственность понятия «негосударственный японский университет», которое одновременно включает самые престижные университеты и самые слабые учебные заведения.

Магистратуры и аспирантуры в Японии объединены в Школы последипломного обучения, находящиеся при университетах и обладающих относительной институциональной автономией. В конце 90-х годов насчитывалось 335 таких школ, в которых обучалось всего около 100 тыс. магистров и аспирантов. 97 школ последипломного обучения принадлежат государственным университетам (70 тыс. магистрантов и аспирантов), 23 — муниципальным (4,5 тыс. магистрантов и аспирантов) и 215 — частным университетам (примерно 30 тыс. магистрантов и аспирантов).

Любопытно, что основные научные ресурсы в Японии были задействованы именно для преподавания в государственных магистратурах, тогда как уровень преподавания в бакалавриате оставался сравнительно низким.

Японский бакалавриат ориентирован в основном на «поточный» выпуск квалифицированных представителей рабочего класса. Это связано с небывалыми масштабами «пролетаризации умственного труда» в Японии, где для работы на заводе (из-за усиления автоматизации производства) стал требоваться высокий уровень образования, а работа «белых воротничков» перестала быть прерогативой класса интеллектуальной элиты. Японский менеджер, обладатель диплома бакалавра, не нуждается в узкоспециальных знаниях, его подготовка «стандартизована», он не представляет собой «уникального продукта» япон-

ской высшей школы. Поэтому разрыв в требуемом уровне образования между менеджером и рабочим стал стремительно сокращаться. И чем меньше был разрыв в образовании между «белыми» и «синими воротничками», тем больше дистанция между бакалавриатом и магистратурой.

Задача бакалавриата — выпустить специалистов, необходимых для поддержания системы, задача магистратуры — выпуск инициативных аналитиков, способных к проектированию её развития. Технологический скачок в Японии стал возможен во многом за счёт такого разделения задач и успешного развития школ последипломного образования. Однако подобное положение оставалось эффективным лишь до тех пор, пока в японских корпорациях существовали система пожизненной занятости, патернализм по отношению к работникам и «продвижение по старшинству». Бизнес действительно не был заинтересован в повышении уровня преподавания в бакалавриате, поскольку при каждой корпорации существовали свои учебные центры, где выпускники вузов доучивались и приобщались к корпоративной культуре. (Такое вложение средств в работников оправданно, если они остаются связанными с корпорацией всю свою жизнь.) Но сейчас эта система пошатнулась, корпорации недовольны низким уровнем обучения в бакалавриате, поскольку «дообучение» выпускников «на месте» требует слишком много средств и времени. В смене приоритетов кроется одна из причин упразднения старых и возникновения новых иерархий, которое принесла реформа образования (например, резкое падение престижа большинства частных вузов и рост престижа вузов, имеющих развитые школы последипломного обучения).

Этатизм японского высшего образования заметно превосходит все континентальные формы. До XIX века в Японии, существовавшей изолированно от остального мира, не было потребности в высшем образовании. В основе создания японских вузов лежали политические мотивы. Открывшаяся в 50-х годах 19 столетия первая высшая школа была призвана обеспечить правящую администрацию (Сегунат) необходимым знанием конфуцианских текстов. Первый японский министр образования Аринори Мори отмечал, например, что образовательная структура, начиная с её нижних сегментов и включая педагогические колледжи, должна «помочь людям быть лояльными по отношению к государству», преподаватель при этом является «скорее транслятором знаний, чем искателем истины».

Японская система университетского обучения не просто была призвана удовлетворять возникающие правительственные потребности, но и сама являлась частью этого правительственного механизма. Отсюда специфика системы управления высшим образованием. До конца 90-х годов эта система оставалась одной из самых централизованных и тотально контролируемых. Так, государственные университеты не имели права владеть землей и помещениями, брать кредиты, использовать бюджет для достижения собственных целей, устанавливать заработную плату преподавателям и сотрудникам, а также размеры платы за обучение. Государственным вузам разрешалось самостоятельно ставить академические задачи и комплектовать штат сотрудников. Однако из-за их полной подотчётности, процедуры валидации курсов и найма персонала нередко затягивались, поскольку в ряде случаев на эти шаги

требовалось одобрение японского министерства образования, культуры, науки и технологий. Кроме того, статус преподавателей, назначаемых на академические позиции, должен был подтверждаться правительством каждые четыре года.

Самые же серьёзные ограничения были связаны с «Законом о госслужащих», которыми считались все сотрудники университетов. Им запрещалось без соответствующего разрешения Министерства образования работать в частной фирме, консультировать её и т.п. Университеты, пытавшиеся напрямую сотрудничать с частными фирмами, делали это в нарушение закона.

Такое положение дел пагубно сказывалось в первую очередь на вузовской науке. Сравнительный анализ состояния науки и уровня развития технологии, проведённый в 2000 г. Научно-техническим управлением Японии, показал, что в этой сфере Япония все ещё значительно отстаёт от Соединённых Штатов и стран Западной Европы. Так, в 1980–1990-е гг. по официальным оценкам Министерства промышленности и внешней торговли японские фирмы потратили в два раза больше финансовых средств на научные исследования в зарубежных университетах, чем внутри страны. Три четверти японских учёных и инженеров едут учиться в США или страны Западной Европы. При этом почти 80 % иностранных научных сотрудников, обучающихся в Японии, приехали сюда из развивающихся стран Азиатского региона.

Во многом поэтому технологический скачок в японской промышленности, обеспечивший Японии устойчивые позиции на IT-рынке, совершился без участия университетов, а большая часть внедряемых в производство разрабо-

ток возникает не в университетских лабораториях, а в частных и государственных НИИ.

В начале 90-х годов стало очевидным то, что модель управления высшим образованием в Японии нуждается в модернизации. Формальным поводом к преобразованиям послужил широко обсуждавшийся «прецедент Ковано». В 1991 г. исследователь из государственной научной лаборатории К. Ковано получил грант по одной из правительственных программ. Министерство промышленности и внешней торговли перевело деньги на его личный счёт в банке, купило оборудование, добилось снятия ограничений по принятию на работу технического персонала, а Министерство финансов согласилось не брать с этой суммы налоги. Всё делалось с единственной целью — обойти бюрократические запреты Министерства образования, которое не позволяло получать деньги непосредственно конкретным лицам, а требовало переводить их на счёт лаборатории. В этом случае средства облагались бы налогом в размере 50 %. Сначала Министерство промышленности и внешней торговли пыталось заставить Министерство образования изменить позицию, но последнее отвергло нажим. Только совместными усилиями с Министерством финансов удалось повлиять на политику Министерства образования.

«Корпоративная либерализация»

В 1991 г. Министерство образования в соответствии с новой политикой полностью пересмотрело стандарт и предоставило администрации университетов и факультетам возможность разрабатывать и осуществлять собственные программы. Дальнейшие реформы коснулись в основном государственных университетов (хотя частные вузы также побуждались к модерни-

зации — в первую очередь в связи с начавшимся демографическим кризисом).

В 2001 г. Кабинет министров утвердил в качестве национальных приоритетов в области высшего образования следующие задачи:

- ◆ реорганизация системы управления университетов;
- ◆ преобразование университетов в национальные университетские корпорации, в том числе посредством слияния;
- ◆ внедрение принципов конкуренции.

В июле 2003 г. был введён в действие Закон о «Национальных университетских корпорациях», стимулирующий переход национальных университетов к более независимым формам организации. 1 апреля 2004 г. каждый из национальных университетов, чтобы превратиться в «Национальную университетскую корпорацию», получил статус юридического лица. Корпорации имеют в собственности земли и строения университетов. Штатные сотрудники уже не являются гражданскими служащими.

Реформа действительно содействовала развитию автономии и облегчила решение вопросов бюджета, организационной структуры и кадров национальных университетов. Тем не менее новые корпорации остаются «национальными» в том смысле, что государство продолжает нести полную ответственность за их функционирование, предоставляя университетам основную часть фондов, в которых они нуждаются, в виде блок-грантов (а не сметного финансирования, как прежде), которые каждый университет использует по своему усмотрению.

Японская реформа — это попытка провести либерализацию управления университе-

тами и избежать её негативных последствий. Модель последовательного разгосударствления высшего образования, которая была реализована в некоторых странах континентальной модели, в Японии блокировалась институциональными и культурными ограничениями. Поэтому здесь был найден иной способ прививки «логики рынка» государственноцентричной образовательной системе.

Симптоматично, что прототипом нового государственного университета послужила модель экономической корпорации. Такая корпоративная либерализация, по мысли авторов реформы, должна привести к ослаблению государственного контроля без риска внутрисистемной дезинтеграции и роста социальной напряжённости.

МИФ КОНВЕРГЕНЦИИ

Почему, несмотря на всю сложность и разнонаправленность изменений, альтернативность образовательных моделей и множественность их гибридных форм, анализ актуальных тенденций в высшем образовании чаще всего живут идеей всеобщей унификации, универсализации и интеграции? Почему конечная точка этих преобразований определя-

ется как полная и окончательная неразличимость, поглощающая уникальные национальные системы? Если исходно либеральная атлантическая модель становится более государственноцентричной, а исходно государственническая континентальная модель — более либеральной, это отнюдь не означает, что теперь они «ближе друг другу». (Логичнее было бы предположить: теперь эти модели усложнились настолько, что их унификация становится делом весьма отдалённого будущего.) Парадокс же состоит в том, что как только некая модернизовавшаяся континентальная система, по мнению аналитиков, приближается к либеральному «атлантическому образцу», сам образец успеваает модернизироваться в совершенно ином направлении, весьма далёком от своего изначального либерализма.

Вера в окончательную конвергенцию систем высшего образования ничем не подкреплена, кроме аксиомы «линейной модернизации». Данная аксиома стоит и за распространённым восприятием Болонского процесса, как тотальной унификации, так и за интерпретацией российских реформ. Впрочем, это уже предмет отдельного исследования.