

Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbal

**TRENDS IN GLOBAL HIGHER
EDUCATION: TRACKING
AN ACADEMIC REVOLUTION**

**Moscow
Peoples' Friendship University of Russia
2018**

Филип Дж. Альтбах, Лиз Райзберг, Лаура Е. Рамбли

**ТЕНДЕНЦИИ В ГЛОБАЛЬНОМ
ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ:
ОТСЛЕЖИВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ**

Москва
Российский университет дружбы народов
2018

УДК 378
ББК 74.58
А58

Ответственный редактор –
доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО
В.М. Филиппов

Научное редактирование материалов осуществлено доктором философских наук, профессором, директором УНЦ «Междисциплинарных проблем образования и когнитивистики» института «Высшая школа образования МПГУ» *В.С. Меськовым*, совместно с магистром, ведущим специалистом УНЦ «Междисциплинарных проблем образования и когнитивистики» института «Высшая школа образования МПГУ» *Н.Р. Сабаниной*, кандидатом философских наук, доцентом *И.В. Смирновой*

Альтбах, Филип Дж.

А58 Тенденции в глобальном высшем образовании : отслеживание направлений академической революции / Филип Дж. Альтбах, Лиз Райзберг, Лаура Е. Рамбли. – Москва : РУДН, 2018. – 340 с.
ISBN 978-5-209-08586-7

В настоящее время во всех странах мира высшее образование переживает переходный период. На развитие высшего образования оказывают влияние различные факторы и процессы, включая глобализацию, расширение массовой доступности высшего образования, изменение взаимоотношений между университетами как высшими учебными заведениями и государством, развитие новых технологий.

В книге предлагается аргументированный анализ и сравнительное исследование возможных перспектив развития перечисленных выше факторов и процессов, а также других ключевых вопросов, касающихся высшего образования.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-209-08586-7

© Филип Дж. Альтбах, Лиз Райзберг, Лаура Е. Рамбли.
Отв. ред. В.М. Филиппов, 2018
© UNESCO Publishing, 2010
© Российский университет дружбы народов, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ К ИЗДАНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	6
ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЮ И НЕ ТОЛЬКО... ..	8
ПРЕДИСЛОВИЕ.....	25
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ.....	29
1. ВВЕДЕНИЕ. ГЛОБАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ XXI ВЕКА.....	32
2. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ.....	75
3. ДОСТУП И РАВЕНСТВО.....	93
4. ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА, ПРОЗРАЧНОСТЬ И УРОВНИ КВАЛИФИКАЦИИ.....	112
5. ФИНАНСИРОВАНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	130
6. ЧАСТНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРИВАТИЗАЦИЯ.....	144
7. ЦЕНТРАЛЬНАЯ РОЛЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ И КРИЗИС ПРОФЕССИИ.....	157
8. СТУДЕНЧЕСТВО.....	165
9. ПРЕПОДАВАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ.....	182
10. ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	196
11. ИССЛЕДОВАНИЯ.....	215
12. СВЯЗЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРОИЗВОДСТВОМ.....	233
13. НАПРАВЛЕНИЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ.....	248
ОБ АВТОРАХ.....	257
О ЛИЦАХ, ВНЕСШИХ ВКЛАД В ПОДГОТОВКУ МАТЕРИАЛОВ.....	259
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	263

ПРЕДИСЛОВИЕ К ИЗДАНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Десять лет назад, когда книга *Тенденции в глобальном высшем образовании* была впервые опубликована, большинство российских университетов не уделяли особого внимания глобальным тенденциям в области высшего образования. С тех пор ситуация резко изменилась. Многие российские университеты ведут активную деятельность на международном уровне, российское академическое сообщество демонстрирует осведомленность о глобальных тенденциях в области высшего образования.

Российские университеты – участники национального проекта 5-100 по достижению академического превосходства (Программа повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров), наиболее активно вовлечены в сферу международного образования. Однако и академическое сообщество в целом как никогда ранее осознает международные тенденции и перспективы в данной области. События, которые происходят в остальном мире, оказывают влияние на Россию, и вопросы, обсуждаемые в этой книге, сохраняют свою актуальность. Глобальные тенденции массификации и развития глобальной экономики знаний сохраняют свой основополагающий и всеобъемлющий статус.

В настоящее время Россия входит в число стран с высоким уровнем доступа к высшему образованию, но в некоторой степени отстает по уровню участия в глобальной экономике знаний. Возможно, такая ситуация имеет место вследствие традиций советской системы: наличие узкоспециализированных учреждений высшего образования и проведение большинства исследований в институтах Российской академии наук, а не в университетах препятствовало движению страны вперед. Этот процесс осложняли и те трудности, с которыми столкну-

лись как экономика страны в целом, так и сфера высшего образования в частности в постсоветский период.

В последние годы происходят значительные изменения: развиваются национальные исследовательские университеты, научные исследования становятся неотъемлемой частью деятельности университетов, реализуется программа 5-100. Все эти факторы предопределяют дальнейшее развитие российского высшего образования и особенно его ведущих университетов по пути глобального сотрудничества и конкуренции в общемировом пространстве.

Книга *Тенденции в глобальном высшем образовании* определяет важнейшие глобальные перспективы, которые очень актуальны для российской практики. Если российское высшее образование ставит своей целью «играть в международных высших лигах», то необходимо понять и оценить глобальные тенденции, которые влияют на деятельность университетов во всем мире.

Филип Г. Альтбах
Честнат-Хилл, Массачусетс, США

Владимир Михайлович Филиппов

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЮ И НЕ ТОЛЬКО...

Уважаемые читатели!

21–23 ноября 2018 г. в Париже планируется Всемирная конференция ЮНЕСКО по обеспечению качества высшего образования. Естественно, что на ней будет рассмотрено современное положение дел с высшим образованием в мире.

Хотелось бы напомнить Вам, что предыдущая Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию «Новая динамика высшего образования и научных исследований в развитии общества» (2009 World Conference on Higher Education: «The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development» (Communique (8 July 2009) (на английском языке доступно по ссылке: URL: <http://yok.gov.tr/documents/10348274/11239542/FINAL+COMMUNIQUE+WCHE+2009.pdf/a9cef3e2-b500-489a-af35-24537c228f98>)) проходила в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже 5–8 июля 2009 г.

К конференции с одобрения ЮНЕСКО был выпущен доклад «The UNESCO Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution» (доступен по ссылке: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>). Авторами доклада являются Филип Дж. Альтбах – Центр международного высшего образования, Бостонский колледж, США, Лиз Райзберг – Центр международного высшего образования, Бостонский колледж, США, Лаура Е. Рамбли – Ассоциация академического сотрудничества, Брюссель, Бельгия. В 2009 г. ЮНЕСКО опубликовала также рабочее резюме этого аналитического доклада для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 г. «Отслеживание тенденций академической революции»

(на русском языке доступен по ссылке: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168r.pdf>).

Следует отметить, что в России были опубликованы краткое изложение доклада «Тенденции в развитии глобальной системы высшего образования: наблюдение за академической революцией» в переводе Т.М. Королевой, Д.М. Каланова (доступен по ссылке: URL: <http://pps.kaznu.kz/ru/Main/FileShow/1155627/105/446/12221/МахамбетоваЖамиляТаргыновна/2017/2>), а также аналитический доклад, подготовленный в исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов Национального исследовательского технологического университета «МИСиС» в 2010 г., под научной редакцией доктора педагогических наук, профессора В.И. Байденко «Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения» (доступен по ссылке: URL: http://window.edu.ru/resource/873/70873/files/BP_09_4.pdf). Данная публикация отражает тенденции развития высшего образования, как они были представлены на Всемирной конференции ЮНЕСКО (Париж, июль 2009 г.) и Конференции стран – участниц Болонского процесса (Левен /Лувен-ла-Нев, апрель 2009 г.). В частности, приложение 1.2. «Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции» к тексту данной книги представляет собой сокращенную версию упомянутого доклада «Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution» Филипа Дж. Альтбаха, Лиз Райзберг, Лауры Рамбли в переводе Е.Н. Карачаровой.

Таким образом, сложилась «любопытная» ситуация. Несмотря на многочисленные ссылки на рассматриваемый доклад, оказалось, что на русский язык он в полном объеме не переведен до сих пор. Возникает вопрос: следует ли это делать, ибо прошло уже практически 10 лет? На наш взгляд, на этот вопрос необходимо дать положительный ответ. Приведем следующую аргументацию. Во-первых, сам доклад Филипа Дж. Альтбаха, Лиз Райзберг и Лауры Рамбли является значимым результатом и его академическое содержание сохранило свою актуальность. Во-вторых, читатель может провести компаративный анализ положения дел в рассматриваемой сфере образования в 2009 и 2018 гг. В-третьих, последнее позволит подтвердить или опровергнуть те общие тенденции совершенствования образования, которые были зафиксированы авторами доклада.

Для усиления эффекта значимости приведем их (тенденций) формулировки из «рабочего резюме»:

«...Сегодняшние оценки говорят о том, что в наибольшей степени пострадают некоторые наименее развитые страны. Этот кризис, скорее всего, будет иметь следующие последствия:

- Существует большая вероятность того, что занимающиеся научными исследованиями университеты столкнутся со значительными финансовыми проблемами, поскольку правительства будут не в состоянии обеспечивать ресурсы, необходимые для постоянного повышения их уровня. Во многих случаях приоритетное внимание будет уделяться выделению средств для обеспечения того, чтобы избежать резкого сокращения доступа к высшему образованию.

- В странах, где существуют программы студенческих займов (в государственном или частном секторе), возможность их получения учащимися может существенно уменьшиться наряду с ростом процентных ставок.

- Системы образования столкнутся с требованиями увеличить или ввести плату за обучение.

- Практика сокращения расходов во многих университетах приведет к падению качества. Скорее всего, университеты будут нанимать больше преподавателей на условиях неполного рабочего дня, увеличивать размеры классов и принимать соответствующие дополнительные меры.

- Вероятно, будет происходить «замораживание» найма, строительства новых помещений, развития информационных технологий и приобретения книг и журналов.

Никто не знает, насколько глубоким окажется кризис и как долго он продлится. Однако в быстром выходе из него большинство экспертов сомневаются, так что высшее образование, вполне возможно, входит в период серьезных ограничений и, вне всякого сомнения, в период кризиса, который не имел прецедентов со времен Второй мировой войны и все последствия которого пока что неясны.

Мы убеждены в важнейшей роли высшего образования в глобальных масштабах и в необходимости того, чтобы его учреждения были активными и динамично развивались в интересах экономики знаний, равно как и обеспечения знаний в целях социальной мобильности и экономического прогресса, которые столь важны для станов-

ления справедливых обществ по всему миру. Роль высшего образования как общественного блага сохраняет свою основополагающую важность и требует поддержки. Мы особо подчеркиваем это в настоящем докладе, поскольку об этом аспекте высшего образования легко забывают в погоне за прибылями и славой. Множественная и многообразная роль высшего образования в конечном счете является ключом к благосостоянию современного общества, однако эта расширенная роль обуславливает серьезные сложности и ставит много новых задач и проблем.

Понимание более широкой роли высшего образования в мире, охваченном процессами глобализации, является первым шагом к решению тех задач и проблем, которые неизбежно будут вырисовываться на горизонте. Огромная проблема, которую придется решать, связана с неравным распределением человеческого капитала и финансовых средств, которое позволит некоторым государствам всесторонне воспользоваться новыми возможностями, тогда как другим будет грозить опасность еще большего отставания» (Отслеживание тенденций академической революции. Аналитический доклад для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 г. РАБОЧЕЕ РЕЗЮМЕ. Филип Дж. Альтбах, Лиз Райзберг, Лаура Е. Рамбли).

Читатель вправе самостоятельно трактовать данные оценки и прогнозы. Для нас они важны в качестве оснований выработки собственного прогноза (не футурологического). Ясно, что практически изменились все «цифровые показатели», приводимые в Докладе Филипа Дж. Альтбаха, Лиз Райзберг, Лауры Рамбли в качестве аргументов¹.

Тенденции нашего собственного прогноза развития глобальной системы образования сформулированы в соотнесении со следующими документами:

1. **«Повестка 2030»**. Резолюция «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 г.» Организации Объединенных Наций (ООН), принятая Генеральной Ассамблеей 25 сентября 2015 г. (на русском языке доступна по ссылке: URL: http://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf).

¹ Дополнительная информация о событиях ЮНЕСКО в области образования после 2009 г. и ссылки на соответствующие информационные ресурсы помещены в конце введения.

2. «**Образование-2030**». Инчхонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» (на русском языке доступна по ссылке: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656R.pdf>).

3. «ЮНЕСКО: работа по осуществлению Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 г.» (на русском языке доступна по ссылке: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247785r.pdf>).

4. Доклад ЮНЕСКО «Переосмысливая образование: образование как всеобщее благо?» 2015 г. (на русском языке доступно по ссылке: URL: <http://docplayer.ru/26030999-Pereosmyslivaya-obrazovanie.html>).

5. **39 С/5** Том 1. Проект резолюций на 2-летний период (2018-2020) (на русском языке доступен по ссылке: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247747r.pdf>).

На сегодняшний день мы стоим на пороге осознания смены глобальной образовательной парадигмы *от информационных обществ, основанных на знаниях, к обучающимся обществам*.

Данный переход является результатом переосмысления роли и структуры современной системы образования. Глобальные вызовы, стоящие перед человечеством, требуют междисциплинарных, скоординированных, целостных решений. В частности, совместные усилия необходимо предпринимать для осуществления деятельности по достижению 17 основных целей устойчивого развития (ЦУР), сформулированных Генеральной Ассамблеей ООН в 2015 г. (Повестка-2030).

Цель 1. Повсеместная ликвидация нищеты во всех ее формах.

Цель 2. Ликвидация голода, обеспечение продовольственной безопасности и улучшение питания и содействие устойчивому развитию сельского хозяйства.

Цель 3. Обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте.

Цель 4. Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех.

Цель 5. Обеспечение гендерного равенства и расширение прав и возможностей всех женщин и девочек.

Цель 6. Обеспечение наличия и рационального использования водных ресурсов и санитарии для всех.

Цель 7. Обеспечение всеобщего доступа к недорогим, надежным, устойчивым и современным источникам энергии для всех.

Цель 8. Содействие поступательному, всеохватному и устойчивому экономическому росту, полной и производительной занятости и достойной работе для всех.

Цель 9. Создание стойкой инфраструктуры, содействие всеохватной и устойчивой индустриализации и инновациям.

Цель 10. Сокращение неравенства внутри стран и между ними.

Цель 11. Обеспечение открытости, безопасности, жизнестойкости и экологической устойчивости городов и населенных пунктов.

Цель 12. Обеспечение перехода к рациональным моделям потребления и производства.

Цель 13. Принятие срочных мер по борьбе с изменением климата и его последствиями.

Цель 14. Сохранение и рациональное использование океанов, морей и морских ресурсов в интересах устойчивого развития.

Цель 15. Защита и восстановление экосистем суши и содействие их рациональному использованию, рациональное лесопользование, борьба с опустыниванием, прекращение и обращение вспять процесса деградации земель и прекращение процесса утраты биоразнообразия.

Цель 16. Содействие построению миролюбивого и открытого общества в интересах устойчивого развития, обеспечение доступа к правосудию для всех и создание эффективных, подотчетных и основанных на широком участии учреждений на всех уровнях.

Цель 17. Укрепление средств осуществления и активизация работы в рамках Глобального партнерства в интересах устойчивого развития.

Координация деятельности в области образования, науки, культуры, коммуникации и информации будет осуществляться на основании гуманистических принципов ЮНЕСКО, зафиксированных в «Повестке дня по осуществлению устойчивого развития на период до 2030 г.»:

(а) Устойчивое развитие.

(б) Универсальность и взаимозависимость.

- (с) Инклюзивность («учет интересов каждого»).
- (d) Комплексный подход и взаимосвязи.
- (е) Мир, межкультурное понимание и глобальное гражданство.
- (f) Национальная ответственность.
- (g) Меры реагирования на кризисы, конфликты и бедствия.
- (h) Применение подхода на основе прав человека.
- (j) Содействие развитию науки, технологий и инноваций (НТИ) и формированию человеческого потенциала, компетенций и знаний.

Мобилизация научного потенциала в решении проблем, в том числе в области образования, позволила зафиксировать и описать произошедшие последовательно, за время жизни последних трех поколений, **пять когнитивных революций**¹.

Первая когнитивная революция (1940–1960-е гг.): «От психологии к когнитологии».

Вторая когнитивная революция (1970–1980-е гг.): «От междисциплинарных к трансдисциплинарным исследованиям».

Третья когнитивная революция (конец XX – начало XXI в.): «Через трансдисциплинарность к когнитивистике».

Четвертая когнитивная революция (2015 г.): «Математика как научное обоснование когнитивистики».

Пятая когнитивная революция (2018–2030 гг.): «От обществ, основанных на знаниях, к обществам, основанным на ценностях».

Первая когнитивная революция: «От психологии к когнитологии» создала предпосылки для перехода к информационным обществам, основанным на знаниях.

Эффективное применение в начале 1940-х гг. математических методов и принципов привело к решению традиционных задач в области логики, физиологии, психологии и лингвистики, а также к созданию новых научных дисциплин как результата междисциплинарных взаимодействий – кибернетики, информатики, структурной лингвистики, психофизиологии, математической логики, антропологии и др., а также теорий информации и искусственного интеллекта.

¹ *Голдберг Э.А., Гоншорек С.Н., Лекторский В.А., Меськов В.С., Сабанина Н.Р.* Давай создадим человека: пять когнитивных революций // Наука и школа. – 2017. – № 5. – С. 34-43.

Вторая когнитивная революция: «От междисциплинарных к трансдисциплинарным исследованиям» дала новые ресурсы человеку для включения в глобальные процессы творения новых «ценностей культуры» на основании расширяющегося применения информационных технологий, повышения доступности знания и взаимодействия, на основании осуществления межкультурного диалога за счет повышения мобильности.

Понятия «универсальная культурная ценность» и «выдающаяся универсальная культурная ценность» введены без определения «Конвенцией об охране всемирного культурного и природного наследия». Принята в г. Париже 16.11.1972 г. на 17-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО.

В 70–80-е гг. XX в. происходит принципиальное пополнение и освоение новых областей знания. Область когнитивных исследований, в частности исследований возможностей в области познания и творчества, расширяется за счет новых направлений: генетика, культурология, политология, право, математика, социология, педагогические науки, философия, экономика и др. Новые тенденции требовали инфраструктурных решений, которые нашли свое отражение в создании так называемых SMART-технологий и обществ, «творческих городов».

Одновременно возрастают риски повышения неравенства и новой волны бедности. Это объясняется появлением когнитивных провалов. Понятие «когнитивные провалы» возникло вследствие необходимости осваивать новые области деятельности в стремительно изменяющемся мире. (Международная конференция «ЮНЕСКО между двумя этапами Всемирного саммита по информационному обществу» (Санкт-Петербург, Россия, 17–19 мая 2005 г.) констатировала наличие когнитивного провала (Cognitive Gap) // К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 2005 г. – С. 169.)

Особенностью *когнитивного провала*, как выражением несоответствия между потенциально осваиваемым и освоенным знанием, является то, что способность к его преодолению служит одной из наиболее важных задач образования. Именно трансдисциплинарный подход позволяет любому использовать ранее накопленные знания и опыт для решения данной задачи. Более того, минуя этот шаг, невозможно преодолеть последующие, лишь угрожающие нам сегодня, *креативный и ценностный провалы*. Очевидно, что решение данных задач

требует формирования новой когнитивно-ценностной парадигмы образования.

Третья когнитивная революция: «Через трансдисциплинарность к когнитивистике» создает новые возможности для решения стоящих перед системой образования задач, в частности зафиксированных в Докладе ЮНЕСКО 2015 г.: «Переосмысливая образование: образование как всеобщее благо?»

«Речь идет, во-первых, о необходимости признания и принятия ответных мер в отношении несоответствия, существующего между формальным образованием и потребностями рынка труда;

во-вторых, об актуальности решения задачи признания и подтверждения уровней знаний в условиях наблюдаемого в мире роста мобильности с точки зрения границ, профессий и мест обучения;

в-третьих, о потребности в переосмыслении концепции воспитания в духе гражданственности, в которой уважение к многообразию гармонично сочеталось бы с признанием универсальных ценностей, а также с заботой об общем будущем человечества.

Наконец, речь идет о необходимости учета сложностей, связанных с формулированием политики в области образования на национальном уровне, а также перспективных форм глобального управления образованием».

«Когнитивистика, как область трансдисциплинарных исследований задатков, способностей, готовности и мотивации субъекта к познавательной деятельности, задаваемой специфическими средой и контентом»¹, подготавливает научные основания для создания содержания образования в новой парадигме образования для всех и в течение всей жизни. Результатом познавательной деятельности субъекта в таком подходе является формирование и развитие его **«человеческого потенциала/капитала**, понимаемого в рамках образовательной деятельности как единство шести основных характеристик субъекта: трех видов здоровья (телесного, психического, социального) – в соответствии с определением Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ); двух видов интеллекта (смысловое критическое мышление и творче-

¹ Меськов В.С. Современные модели образования: когнитивистика // Философия науки и техники в России: вызовы информационных технологий: сборник научных статей / под общ. ред. Н.А. Ястреб. – ВоГУ, 2017. – С. 185-187.

ская интуиция) и совести, понимаемой как совокупность всеобщих ценностей, проявленных в культуре и освоенных человеком в процессе образования»¹.

Определяющим фактором образовательной политики любой страны служит качество подготовки учителей. Задачей учителей, несомненно, является раскрытие талантов и формирование способностей, готовности и мотивации учеников к самореализации в обществе. В свою очередь, такой подход напрямую связан с социально-экономическим развитием стран и благополучием и счастьем его граждан.

В соответствии со Стратегическим планом 2014–2016 (Strategic Plan 2014–2016 of the task Force) и результатами его обсуждений на Всемирном образовательном форуме в Корее 2015 г. (2015 World Educational Forum in Korea) сформулированы проблемы, стоящие перед человечеством в области развития образования:

«• Недостаточное количество подготовленных преподавателей: в глобальном масштабе для достижения всеобщего начального образования. К 2015 г. необходимо дополнительно подготовить 1,6 млн учителей. В странах третьего мира менее 75% учителей получили образование в соответствии с национальными стандартами.

• Переполненные классные комнаты: в 2011 г. в 26 странах в классе начальной школы было более 40 учеников.

• Ненадежные контракты: за последнее десятилетие учителя все чаще нанимались на краткосрочные, ненадежные контракты, чтобы быстро заполнить недостаток кадров. В Западной Африке преподаватели «по контракту» в 2000 г. составляли половину всех учителей.

• Недостаточные зарплаты: учителя в некоторых развивающихся странах не зарабатывают достаточно, чтобы поднять свои семьи выше черты бедности. Средняя зарплата учителей составляет менее 10 долларов США в день в 8 странах» (результаты 7-го Международного форума ЮНЕСКО, Марокко, 16–17 декабря 2014 // Интернет-

¹ *Сабанина Н.Р.* Трансдисциплинарность и интеграция в образовании // Научные исследования в области культуры и образования: проблемы и перспективы. Вып. I: сборник научных статей по материалам I Международной конференции молодых ученых «Актуальные проблемы современной культуры и образования», 29-31 марта 2016 г. / под науч. ред. Е.П. Олесиной, И.Б. Пржиленской. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. – С. 262-269.

ресурс: URL: <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/fr/rabat-mogocco-16-17-december-2014-fr>).

Таким образом, были сформулированы следующие задачи, относительно образовательной политики:

1. Утвердить достойное, гуманное, качественное образование и обучение для всех через всю жизнь.
2. Распространить эти цели и задачи, разработать пути их решения в глобальном масштабе.

В частности, для решения вышеобозначенных проблем институтом «Высшая школа образования» МПГУ был подготовлен проект в рамках программы «Teacher Task Force – Teacher policy development and implementation» для региона Африки южнее Сахары.

Четвертая когнитивная революция: «Математика как научное обоснование когнитивистики». Новое понимание образования предполагает включение третьего (помимо обучения и воспитания) – метапредметного элемента – Математики или Науки Познания (по Я.А. Коменскому) в теорию и практику образовательной деятельности. Именно трактовка образования через включение познания позволяет реализовывать принцип образования каждого и на протяжении всей жизни.

Осуществление четвертой когнитивной революции создает основания для формирования принципиально нового «Научного содержания подготовки нового поколения учителей». Именно так назывался доклад академика А.Л. Семенова (Россия) на Международном форуме – INTERNATIONAL POLICY DIALOGUE FORUM: Learning and Teaching, Mexico, 2016. В частности, в докладе говорилось о том, что исследования и внедрение результатов в области когнитивистики позволят преодолеть когнитивные провалы и поддержать учителей в период наступающего всеобщего глобального образовательного кризиса; в России созданы образовательные программы в области когнитивистики, реализация которых на порядок улучшают уровень и качество образования учителей, что напрямую связано с качеством их жизни; следует создавать специальные образовательные (культуронасыщенные, наукоемкие, информационно обеспеченные) и комфортные жизненные среды, а также релевантные профессиональные стандарты учителей нового поколения.

На сегодняшний день, в краткосрочной перспективе, основные направления ЮНЕСКО по развитию образования зафиксированы в «Проекте резолюции на 2-летний период (2018–2020)» – 39 С/5 – по «Крупной программе I – Образование» и направлены на:

(а) достижение целей в области устойчивого развития, в частности, ЦУР 4 – «Образование-2030».

– «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех»;

– оказание странам содействие в работе по ЦУР 4 – «Образование-2030» и выполнение доверенной Организации международным сообществом миссии по руководству координацией деятельности по данной Повестке и проведению обзора/мониторинга прогресса в достижении согласованной на международном уровне цели в области устойчивого развития (ЦУР), касающейся образования;

(b) содействие достижению глобальных приоритетов ЮНЕСКО:

– поощрение гендерного равенства;

– удовлетворение потребностей Африки;

– удовлетворение потребностей молодежи в работе с неохваченными и наиболее уязвимыми категориями общества на основе признания роли образования в содействии позитивным социальным преобразованиям;

– социальная интеграция и межкультурный диалог.

Будут достигнуты следующие цели:

Стратегическая цель 1. Оказание государствам-членам поддержки в развитии систем образования в целях укрепления качественного и инклюзивного обучения для всех на протяжении всей жизни.

Стратегическая цель 2. Расширение прав и возможностей учащихся с целью воспитания творческой и ответственной глобальной гражданственности.

Стратегическая цель 3. Руководство деятельностью и ее координация в рамках повестки «Образование-2030».

И, наконец, **пятая когнитивная революция: «От обществ, основанных на знаниях, к обществам, основанным на ценностях».** Гипотеза новой парадигмы состоит в том, что современный образованный человек действует сам, осуществляет взаимодействие, обеспе-

чивает осуществление «диалога культур» и преобразует общества не только на основании знаний и идей, но в большей степени используя информацию, получаемую им через освоение ценностей культуры, как национальных, так и глобальных.

На сегодняшний день мировое сообщество приближается к осознанию всеобщей роли культуры как универсального инструмента взаимодействия в интересах всех и каждого: человечества, государства, народа, сообществ, семьи и представителей человечества в отдельности. Системы ценностей, адекватные каждому из уровней, одновременно различны и достижимы для осознания и рассмотрения в их целостности, в частности, при построении глобальной системы образования.

Становление современного человечества в процессе культурной эволюции требовало развития его способности заранее «определять» будущую ценность общественного развития. Основываясь на задатках и соответствующих механизмах мышления, его совершенствование состоит в овладении способностью, готовностью и мотивацией к моделированию желаемых сред и траекторий развития в процессе социально-культурной деятельности, в том числе опираясь на системы образования.

Уровни организации каждой из этих сред требуют различных принципов взаимодействия, определяемых ценностями культуры, при моделировании которых необходимо основываться на достижениях цивилизационного развития обществ. Такие среды создадут инфраструктуру, в которой будут востребованы и в максимально короткие сроки реализованы результаты фундаментальных трансдисциплинарных исследований (например, НБИКС-технологии, когнитивные модели), а также соответствующие государственные стратегии развития. Это станет возможно за счет включения общечеловеческих аксиологических оснований в процессы цивилизационно-культурного регулирования.

Сложностная многофакторная модель обществ, основанных на ценностях, предполагает анализ формирования и поддержку преобразования институтов форм культуры. Такие институты каждой из форм культуры являются неотъемлемыми компонентами общественной инфраструктуры. Ее гибкость, самонастраиваемость и открытость зави-

сят от эффективности взаимодействия, в том числе на основании использования технологий искусственного интеллекта и многоагентных систем. Законы распространения информации, положенные в основу развития институтов форм культуры, обуславливают так называемый кластерный подход, который предполагает максимально быструю передачу информации и, соответственно, эффективность деятельности. В частности, для случая образования кластер представляет собой систему «Образование – Наука – Производство» в системе культуры.

Таким образом, стратегия реализации целей устойчивого развития в обществах, основанных на ценностях, предполагает:

1. Создание условий для реализации новой когнитивно-ценностной парадигмы образования для всех и в течение всей жизни.
2. Создание Концепции Обществ, основанных на ценностях.
3. Вынесение на рассмотрение ЮНЕСКО предложения о создании «Хартии ценностей». Признание всеми странами-участницами минимально достаточного набора общечеловеческих ценностей. Государства – члены ЮНЕСКО могут выразить свое согласие с этими ценностями и готовность принять в своих странах морально-правовые нормы, в том числе законы, гарантирующие следование заявленным ценностям. Данный шаг позволит закрепить в сознании людей новый уровень регулирования общественного взаимодействия, на основании всеобщих ценностей, проявленных в культуре.

Каждая из этих описанных пяти революций задавала необходимые, прогнозируемые изменения и преобразования во всех областях деятельности человека. При этом риски осуществления революционных переходов требуют все более сложного характера, касающегося изменения картины мира и мировоззрения, с целью преодоления когнитивных, креативных и ценностных провалов в системах образования.

«...Мы желаем, чтобы каждый получивший правильное образование человек достиг полноты культуры не только в одном, или некоторых, или даже многих направлениях, но во всех, способствующих совершенству человеческой природы...» – **его талантов и гения** (по Я.А. Коменскому).

В преддверии Всемирной конференции ЮНЕСКО по обеспечению качества высшего образования, которая намечена на 21-23 ноября 2018 г., в настоящее время организуются региональные мероприятия в разных частях мира.

15–16 февраля 2018 г. в Международном конференц-центре в Женеве (СICG) состоялось региональное консультативное совещание ЮНЕСКО для Западной Европы под названием «Роль обеспечения качества в высшем образовании: проблемы, события и тенденции». (Мероприятие организовано совместно Отделом по политике и непрерывному обучению ЮНЕСКО и Швейцарским агентством по аккредитации и обеспечению качества (AAQ) при поддержке Швейцарской национальной комиссии по делам ЮНЕСКО.)

23 и 24 апреля 2018 г. прошло региональное совещание ЮНЕСКО для стран Восточной Европы и Центральной Азии «Роль гарантии качества в высшем образовании: проблемы, достижения и перспективы» на базе ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (РАНХиГС) в Москве. Региональное совещание проводилось в рамках подготовки к Всемирной конференции ЮНЕСКО по обеспечению качества высшего образования, которая пройдет в Париже осенью 2018 г.

«Основными темами дискуссии стали следующие:

- определение главных возможностей и задач по развитию системы гарантии качества высшего образования в регионе;
- обсуждение роли высшего образования и гарантии качества в условиях устойчивого развития;
- разработка стратегии по вовлечению правительственных структур, органов по обеспечению качества, вузов и других заинтересованных организаций, которая бы оперативно реагировала на запросы и изменения;
- обмен лучшими примерами по обеспечению качества в регионе и за его пределами».

[Сайт Агентства по контролю качества образования и развития карьеры.
URL: http://www.akkork.ru/r/news/index.php?id_8=746&option=com_k2&task=user&view=itemlist&from_8=1 (дата обращения 13.06.2018)]

Проректор по дополнительному образованию РУДН А.В. Должикова представила приоритетный проект правительства РФ «Экспорт российского образования». Эксперт выступила с докладом «Оценка качества образования в рамках правительственной концепции Российской Федерации “Развитие экспортного потенциала российской системы образования”» в ходе тематической сессии «Роль системы гарантии качества в поддержании устойчивого развития для целей: качество, доступ и вовлечение всех заинтересованных сторон, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Также в рамках тематической сессии были обозначены основные инструменты для совершенствования качества российского образования и поддержания его уровня в соответствии с глобальными международными, региональными и отраслевыми стандартами: международная аккредитация российских образовательных организаций и программ и сертификация в области русского языка».

[Российский университет дружбы народов (РУДН). Официальный сайт // Режим доступа: <http://www.rudn.ru/?pages=6947> , 13.06.2018].

Высшее образование занимает центральное место в социально-экономическом развитии, а также имеет жизненно важное значение для обеспечения конкурентоспособности в условиях растущей глобализации во всем мире. Результаты исследований показывают, что инвестиции в высшее образование могут способствовать более быстрому внедрению инноваций, технологическому прогрессу и экономическому развитию. Все это требует подготовки учителей, способных незамедлительно реагировать на изменения и обладающих компетенциями моделирования образовательных сред, адекватных современным вызовам. Задачи создания системы надежного обеспечения качества образования и подготовки специалистов в области образования, а также необходимые инструменты для решения вышеуказанных задач подробно изложены в Инчхонской декларации и рамочной программе действий по осуществлению ЦУР-4 «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» – «Образование-2030».

Имея это в виду и понимая потенциал высшего образования и его механизмов в обеспечении качества в реализации декларации «Образование-2030» и «Повестки дня в области устойчивого развития», необходимо решение задач, обусловленных сотрудничеством с органами власти, просветительскими организациями и другими заинтересованными сторонами.

В.М. Филиппов,
ректор РУДН,
Председатель ВАК Минобрнауки России,
академик РАО.

ПРЕДИСЛОВИЕ

В данной книге решается одна простая и в то же время сложная задача: обобщить основные направления развития высшего образования в мире за десятилетие после проведения Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 1998 г. Основная цель заключается в том, чтобы провести анализ состояния дел и придать новый импульс дискуссии на Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 г.

У нас, как у авторов, нет предвзятых представлений. Напротив, мы с коллегами, которые помогали нам в подготовке настоящего издания, попытались обеспечить объективное обсуждение основных тем. Не питая иллюзий относительно полноты анализа, мы выделили то, что, на наш взгляд, является ключевым для формирования высшего образования во всем мире. Безусловно, не все читатели согласятся с нашим выбором тем или элементов анализа.

Если проследить за развитием высшего образования со времен конференции ЮНЕСКО 1998 г. и обратиться к выявленным проблемам, то можно отметить их удивительное постоянство. Осталось много тех же проблем, однако за последнее десятилетие основные вопросы обострились. Высшее образование значительно расширилось, одновременно порождая много трудностей и обслуживая гораздо большее количество студентов. Вместе с тем высшее образование открывает новые возможности для значительного числа учащихся вузов.

Многие из тенденций, рассмотренных в данной книге, определяют развитие высшего образования в течение последнего полувека или даже более того, но мы сконцентрировали внимание на периоде с конца 1990-х гг. Мы хотели показать, что высшее образование

претерпевает глубокие изменения, которые будут придавать очертания академическому сектору на протяжении последующих десятилетий.

Вероятно, основными движущими силами изменений являются массификация высшего образования почти во всех странах, влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их воздействие на высшее образование, дебаты о образовании как «общем / личном благе», появление мировой наукоемкой экономики и другие проявления глобализации. Все темы, рассматриваемые в книге, так или иначе обусловлены упомянутыми движущими силами. Революция, наблюдаемая в XXI веке, продолжит формировать высшее образование в ближайшие десятилетия.

Текущая революция становится все более интенсивной. Хотя такие вопросы как качество, доступность образования и его интернационализация уже в течение определенного времени привлекают внимание академического сообщества, соответствующие дискуссии вышли на более глубокий уровень решения сложных вопросов и их последствий. Инклюзивность высшего образования требует не только привлечения в сферу высшего образования исторически недостаточно представленных групп, но и обеспечения их уникальных потребностей.

Появились новые механизмы реализации долевого участия в расходах, которые затрудняют выбор вариантов распределения рисков и ответственности, а также порождают вопрос о том, достигнут ли программы своей целевой аудитории. Качество, к которому мы стремимся интуитивно, в равной степени сложно и определить, и измерить.

В книге не анализируются все факторы, влияющие на высшее образование. Более того, когда невозможно спрогнозировать все пути развития, стоит отметить, что выявленные в данном документе тенденции, вероятнее всего, в обозримом будущем будут оставаться основными темами обсуждения. Например, воздействие нынешнего экономического кризиса на высшее образование в настоящий момент кажется неопределенным, хотя некоторый ощутимый эффект, безусловно, будет иметь место.

Организацию материала и подготовку текста книги осуществляли три автора, которые являются членами Центра международного высшего образования в Бостонском колледже: Филип Г. Альбах, Лиз

Райзберг и Лаура Е. Рамбли. Данная работа основана на тексте, который был подготовлен Департаментом ЮНЕСКО по высшему образованию для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию. Эта книга напечатана благодаря разрешению ЮНЕСКО для подготовки данной работы к публикации. [Текст доклада *Тенденции во всемирном высшем образовании: Мониторинг революции в академическом образовании*, доступен по ссылке: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/00i8/00i832/i832i9e.pdf>.]

Сотрудники ЮНЕСКО помогли структурировать этот документ и внесли ценные предложения и комментарии по всему тексту. Институт статистики ЮНЕСКО в Монреале (Канада) предоставил нам всю статистическую информацию и таблицы для данного издания.

Мы благодарны Джейн Найт, В. Линн Мик, Марселе Моллис и Мала Сингх, нашим внешним рецензентам за тщательный критический обзор и конструктивные предложения.

Нами были привлечены эксперты, которые внесли ценный вклад в разработку многих разделов данного документа. В главах отражены их идеи и наш собственный анализ. Специалисты, сотрудничавшие с нами, перечислены ниже:

- Мириам Дэвид, профессор социологии образования в Институте образования при Университете Лондона. Мириам Дэвид подготовила проект о доступе и равноправии в образовании.

- Д. Брюс Джонстоун, заслуженный почетный профессор и директор международного проекта компаративных исследований в области финансирования и доступности высшего образования в Университете штата Нью-Йорк в Буффало. Д. Брюс Джонстоун подготовил раздел о финансировании.

- Даниэль С. Леви, заслуженный профессор и директор программы исследований по вопросам частного высшего образования в Университете штата Нью-Йорк в Олбани. Даниэль С. Леви написал раздел о частном высшем образовании.

- Джон Биггз, занимавший профессорские должности в Канаде, Австралии и Гонконге и опубликовавший ряд работ о преподавании и обучении в сфере высшего образования, а также Кэтерин Танг, возглавлявшая развитие системы образования в Институте образования Гонконга, являются соавторами большей части раздела, посвященного обучению и преподаванию.

- Дэмтью Тефerra, директор Международной программы предоставления стипендий и грантов Форда в странах Африки и Ближнего Востока и директор Международной сети высшего образования в Африке, подготовил проект программы по дистанционному образованию и информационно-коммуникационным технологиям.

- Йорг Балан, бывший старший руководитель программы в Фонде Форда, в настоящее время является старшим научным сотрудником в Центре исследования государства и общества в Буэнос-Айресе, подготовил раздел об исследованиях.

- Сачи Хатакенака, в прошлом сотрудница Всемирного банка, в настоящее время консультант по вопросам высшего образования, подготовила материал по вопросу о связи университетского образования с производством.

Наши коллеги, работающие в Центре международного высшего образования в Бостонском колледже, выполнили огромный объем работ. Кара А. Годвин и Иван Ф. Пачеко, научные сотрудники Центра, приняли участие в исследовательской работе и участвовали в подготовке различных разделов книги. Эдит С. Хошино, редактор публикаций Центра, оказала редакторскую помощь.

Сотрудники департамента высшего образования ЮНЕСКО Станенка Увалич-Трамбич (руководитель группы), Лидия Руас, Зейнеп Вароглу, Юнг-чул Ким, Лилиана Виориса, а также Симионеску предоставили полезные комментарии и оказали содействие в ходе подготовки издания.

Институт статистики ЮНЕСКО в Монреале, Канада, предоставил нам статистические материалы. Мы ценим сотрудничество и вклад в подготовку материалов со стороны директора института Альберта Монтванса и выражаем особую благодарность за помощь, оказанную Чао-Линг (Клер) Чин и Янгхонг Занг.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

AACSB – Ассоциация по развитию бизнес-школ.

АВЕТ – Представительный Совет по технике и технологиям.

АНЕЛО – Оценка результатов обучения в сфере высшего образования.

АНЕ – Африканская сеть по информационной этике.

АНQАНЕ – Арабская сеть по обеспечению качества в сфере высшего образования.

APQN – Азиатско-тихоокеанская сеть по обеспечению качества.

AUQA – Австралийское агентство качества университетов.

AUTM – Ассоциация управляющих технологическими процессами в университетах.

AVU – Африканский виртуальный университет.

CAPES – Координация по повышению квалификации персонала, работающего в сфере высшего образования (Coordenacao de Aperfei-goamento de Pessoal de Nivel Superior).

CD-ROM – Компакт-диск для однократной записи данных.

ЕЦВО – Европейский центр высшего образования (Centre europeen pour l'enseignement superieur).

СНЕА – Совет по аккредитации для образовательных учреждений высшего образования.

СМС – связь с использованием компьютеров.

CNRS – Национальный центр научных исследований (Centre National de la recherche scientifique).

DVD – универсальный цифровой диск.

EHEA – Европейское пространство высшего образования.

ENLACES – пространство высшего образования Латинской Америки и Карибского бассейна (Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeno de Educacion Superior).

ENQA – Европейская сеть обеспечения качества.

EQAR – Европейский реестр обеспечения качества.

EQUIS – Европейская система улучшения качества.

ERASMUS – Программа Европейского региона по мобильности студентов университетов.

ESG – Европейские стандарты и директивы.

GATS – Генеральное соглашение о торговле услугами.

GIQAC – Глобальная инициатива деятельности по обеспечению качества.

HEFCE – Совет по финансированию высшего образования в Англии.

ICT – Информационно-коммуникационные технологии.

IGNOU – Национальный открытый университет имени Индиры Ганди.

INQAAHE – Международная сеть агентств по обеспечению качества в сфере высшего образования.

ISCED – Международная классификация стандартов образования.

MBA – магистр делового администрирования.

NAFSA – Ассоциация международных сотрудников сферы образования.

NAFTA – Североатлантическое соглашение о свободной торговле.

NOQA – Северное агентство обеспечения качества.

ODL – открытое и дистанционное обучение.

OECD – Организация экономического сотрудничества и развития.

OER – Программа открытых образовательных ресурсов.

PROFHE – Программа исследований обеспечения качества частного высшего образования.

QA – Агентство обеспечения качества.

QAA – Агентство обеспечения качества в области высшего образования.

R&D – Исследование и развитие.

RIACES – Иберо-Американская сеть по оценке и обеспечению качества в сфере высшего образования.

RSS-технология – метод распространения новостей через интернет по подписке.

SEAMEO RIHED – Организация министров просвещения Юго-Восточной Азии – региональный центр высшего образования и развития.

UNAM – Мексиканский национальный автономный университет (Universidad Nacional Autonomos de Mexico).

UNESCO – Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

UNESCO IESALC – Международный институт высшего образования в Латинской Америке и Карибском бассейне ЮНЕСКО (Instituto Internacional de Educacion Superior en America Latina y el Caribe).

1. ВВЕДЕНИЕ. ГЛОБАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ XXI ВЕКА

Понять изменения, происходящие в сфере высшего образования во всем мире в течение последнего полувекового периода, – непростая задача ввиду масштабов и сложности имеющихся тенденций. Можно без преувеличения говорить об академической «революции», т.е. о последовательности трансформаций, оказавших влияние на большинство аспектов высшего образования во всем мире.

Однако понимание динамического процесса в то время, когда он происходит, является трудной задачей. Можно утверждать, что недавние изменения не менее разительны, чем те, что имели место в XIX в., когда сначала в Германии, затем и в других странах стали возникать исследовательские университеты, что повлекло за собой фундаментальные перемены в самой сущности университетов во всем мире. Академические изменения конца XX – начала XXI в. еще более масштабны, поскольку они носят поистине глобальный характер, влияют на значительно большее количество образовательных организаций и на более широкие массы населения.

Основные силы, движущие нынешней революцией, легко увидеть, но гораздо сложнее связать воедино и понять. Среди центральных событий последних 50-ти с лишним лет – массификация высшего образования. Хотя в некоторых системах высшего образования (например, в Латинской Америке в начале XX в.) была потребность в массовом доступе, а в отдельных странах (прежде всего в США и Канаде) он был обеспечен в первой половине XX в., в глобальном масштабе массовый доступ представляет собой относительно недавно возникший феномен.

Социолог Мартин Троу (2006) определил три основные этапа развития высшего образования в мире: элитарный, массовый и всеобщий доступ к нему. Он утверждал, что большинство стран в разное время будет переходить к массовому или всеобщему высшему образованию, и в действительности так и произошло. При том что в некоторых развивающихся странах высшее образование по-прежнему получают менее 10 % лиц соответствующей возрастной группы, практически во всех странах доля таковых значительно возросла. «Логика» развития массификации неумолима и включает в себе общее снижение академических стандартов, рост социальной мобильности все большей доли населения, новые модели финансирования высшего образования, значительным образом диверсифицированные системы высшего образования в большинстве стран и другие тенденции (Altbach, 2007: 3-22).

Как и многие другие тенденции, затронутые в данной работе, массификация не является новой ступенью, однако на «более глубоком этапе» совершающейся революции в высшем образовании к ее рассмотрению следует подходить по-новому. Первоначально системы высшего образования пытались просто справиться с нарастающим спросом, – отсюда потребность в расширении инфраструктуры и в увеличении количества преподавателей. В течение последнего десятилетия системы стали бороться с последствиями возникшего многообразия вузов и рассматривать вопрос о том, какие подгруппы населения все еще не охвачены и чьи потребности еще не удовлетворяются надлежащим образом.

Ключевым событием XXI века является становление наукоемкой экономики. Многочисленные проявления этой экономики (в том числе возрастающая роль сектора услуг, новые отрасли, такие как биотехнология, важнейшая роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и др.) повышают значимость высшего образования. Все большему числу групп работников требуется образование более высокого уровня, предлагаемое в учреждениях высшего и/или среднего профессионального образования. Научные исследования, значительная часть которых ведется в университетах, расширяются по масштабам и значимости. Кроме того, наукоемкая экономика стимулирует развитие глобальной мобильности высококвалифицированных кадров, и акаде-

мическое сообщество планирует играть ведущую роль в данном процессе.

Демографическая ситуация по-прежнему будет движущей силой социального развития и общественных изменений в ближайшие десятилетия. Национальные показатели и демографические границы могут варьироваться, но основное направление останется прежним. В 2008 г. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) определила несколько ключевых демографических тенденций на период до 2030 г. (ОЭСР, 2008). Несмотря на то, что эти тенденции были обозначены на основании данных стран – членов ОЭСР (в основном развитых стран), представляется, что они будут доминировать в мировом масштабе:

- Доля студентов будет продолжать увеличиваться наряду с экспансией высшего образования. Только в некоторых странах будет наблюдаться снижение числа студентов.
- Женщины будут представлять большую долю студенческого контингента в большинстве развитых стран, а в других странах их доля существенно возрастет.
- Контингент студентов станет более разнородным, в нем будет возрастать доля иностранных студентов, более взрослых студентов, студентов очно-заочной и других форм.
- Основная база высшего образования будет расширяться, при этом будет иметь место некоторая неясность относительно того, как данный процесс повлияет на неравенство различных социальных групп в плане образовательных возможностей.
- Политика относительно доступности высшего образования, позиции по данному вопросу, его осознание среди незащищенных групп населения будут меняться. Обозначенная проблема будет иметь более важное место в национальных дискуссиях.
- Профессии в сфере образования достигнут международного уровня, потребуют большей мобильности, но по-прежнему будут структурированы в соответствии с национальными особенностями конкретных стран.
- Профессии и профессиональная деятельность в сфере образования станут более диверсифицированными и специализированными, а также будут реализовываться на основании различных вариантов трудовых договоров.

- Для многих развивающихся стран потребность в непрерывно увеличивающемся штате преподавателей университетов будет означать, что общий уровень подготовки, который в настоящее время достаточно низкий, повысится незначительно, а нынешняя потребность в персонале, работающем неполный рабочий день или неполную рабочую неделю, будет оставаться в силе (OECD, 2008, pp. 13-14).

Наряду с тем, что образовательные системы расширяются, на высшее образование воздействуют и некоторые другие тенденции. Все они существенно взаимосвязаны, что затрудняет их раздельное рассмотрение. Глобализация не только формирует мировую экономику и культуру, но, безусловно, влияет и на высшее образование.

Появление глобальной сети знаний, в которой обмен информацией происходит мгновенно, а научная и прочая информация распространяется во всемирном масштабе, использование английского в качестве основного языка научного общения во всем мире и распространение информационных технологий, – все это ключевые факторы. Вероятно, удастся смягчить наиболее негативные аспекты глобализации, но нецелесообразно устраниваться от участия в глобальной сети знаний.

Академическая мобильность является характерной чертой века глобализации. Уже сегодня существует поистине всемирный рынок для студентов и научно-педагогических сотрудников в сфере образования. Не менее 2,5 млн студентов учится за пределами своих родных стран¹. Однако достоверные статистические данные о научно-педагогических кадрах, работающих за рубежом, отсутствуют².

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) включают в себе еще одну глобальную силу. Их воздействие на общество в целом все еще набирает мощь, однако бесспорно то, что этот аспект свершающейся революции являются одним из самых значимых факторов, влияющих на высшее образование. Технологии оказывают особенно значительное влияние на науку и образование, на преподавание и обучение в традиционных университетах, на возможности дистанционного образования и даже на внутреннее управление в университетах. Несомненно, в мире сохраняется большое неравенство в плане доступа к ИКТ, их использования и воздействия.

Кардинальные изменения произошли в финансировании высшего образования и в обсуждении вопросов, касающихся поддержки массового высшего образования. В большинстве стран, за исключением

некоторых восточноазиатских стран, высшее образование долгое время считалось обязанностью государства и рассматривалось как «общественное благо». Конечно, учеба в университете должна приносить пользу не только индивидууму, но и обществу посредством повышения производительности труда, внесения вклада в достижение национальных целей и т.д.

Финансовое давление, возникшее в результате массивной ориентации высшего образования, в сочетании с неолиберальной ориентацией международных финансовых агентств в последнее десятилетие размывли понимание высшего образования как исключительно общественного блага. Выгоды от высшего образования стали особо подчеркиваться как «частное благо», что влечет за собой последствия в части перераспределения ответственности за расходы. Становится ясно, что одно только государство не в состоянии обеспечить обучение все возрастающего количества студентов в системе массового высшего образования, а также что студентам и их семьям нужно брать на себя часть бремени финансовых расходов (принимая во внимание выгоды от образования, получаемые человеком на всю жизнь). Эти факторы способствовали как значительному росту частного высшего образования³ во всем мире, так и приватизации государственных университетов⁴.

Несмотря на то, что на высшее образование все большее влияние оказывают глобальные тенденции, образовательные учреждения, за небольшим исключением, по-прежнему продолжают работу в рамках национальных границ. Высшее образование остается, в сущности, национальным феноменом. Университеты функционируют в рамках стран и в большинстве своем обслуживают местные, региональные и национальные интересы.

Глобальная социально-экономическая среда

Мы живем во времена глубокого экономического кризиса, который негативно повлияет как на общество в целом, так и на собственно высшее образование, хотя пока и неясным образом. Многие страны и университеты столкнутся с финансовыми проблемами, имеющими серьезные последствия в краткосрочной и, возможно, среднесрочной перспективе. Этот кризис может иметь такие последствия:

- Исследовательские университеты, возможно, столкнутся с существенными бюджетными ограничениями, поскольку правительства не смогут обеспечить их ресурсами, необходимыми для их непрерывного развития. Во многих случаях приоритетом будет направление средств на обеспечение того, чтобы доступ к системе высшего образования не был существенно сокращен.

- В странах, где существуют программы студенческих займов для обучения в государственных или частных вузах, могут быть введены существенные ограничения на выдачу кредитов студентам и существенно повышены процентные ставки.

- Система образования подвергнется давлению, нацеленному на введение платы за обучение или ее увеличение.

- Снижение затрат во многих университетах приведет к снижению качества обучения. Вероятно, вузы будут нанимать больше сотрудников, работающих на неполную ставку или по совместительству, увеличат численный состав учебных групп и предпримут дополнительные меры.

- Возможно, будут заморожены проекты по строительству новых сооружений, совершенствованию информационных технологий, а также планы по закупке книг и журналов.

- Существует вероятность того, что количество мобильных студентов в мире временно снизится, поскольку семьи в таких странах, как Китай и Индия, являющихся крупнейшим источником потока студентов, не смогут позволить себе плату за обучение за рубежом и прочие расходы.

Неизвестно, насколько глубоким будет кризис или как долго он продлится. Но большинство экспертов с сомнением относятся к сценарию быстрого восстановления. Из этого следует, что, похоже, высшее образование вступает в пору значительного сокращения. Нет сомнений в том, что высшее образование входит в период кризиса, беспрецедентного со времен Второй мировой войны. При этом неизвестно, какими будут последствия данного кризиса. В то же время меры по экономическому стимулированию в некоторых странах включают в себя выделение средств на исследования, переподготовку сотрудников, а также другие проекты, которые могут поддержать высшее образование⁵.

Революция массификации

Расширение границ высшего образования стало главнейшим элементом реалий этого сектора во второй половине XX в. и в нынешнюю эпоху. Реакция на массовый спрос на высшее образование вызвала много принципиально важных трансформаций последних нескольких десятилетий. Так почему же высшее образование распространилось так быстро за последние полвека? Ответы на этот вопрос включают разные аспекты, связанные с социальными, экономическими и политическими изменениями во всем мире. Спрос со стороны общества на доступность высшего образования является, вероятнее всего, ключевым движущим фактором. Во многих странах высшее образование стало восприниматься как необходимое условие социальной мобильности и экономического успеха.

После Второй мировой войны мы стали свидетелями глубоких экономических изменений во всем мире. Многие страны перешли к постиндустриальной экономике, для поддержания которой требуются более квалифицированные работники для многих видов деятельности. Даже в более традиционных экономиках возросла потребность в увеличении количества образованных рабочих, что связано с изменением технологий. Для наиболее высокооплачиваемых и престижных профессий обязательно требуется квалификация выше среднего образования. В развитых странах рост сферы услуг и наукоемкой экономики в сочетании с социальными изменениями оказали существенное влияние на повышение спроса на доступ к высшему образованию.

В послевоенный период наблюдался повсеместный рост численности населения. Резкое повышение рождаемости (так называемый беби-бум) в Северной Америке и Европе сразу после войны значительным образом повлияло на повышение спроса на высшее образование. В последнее время рост населения стал характерным и для развивающихся стран. В большинстве стран мира произошел демографический сдвиг в сторону урбанизации. Городское население, как правило, более образовано и больше ориентировано на высококвалифицированный труд⁶.

Кроме того, практически во всем мире произошли существенные экономические изменения. Эра колонизации завершилась. Новые независимые государства Африки и Азии получили право требовать по-

литического и социального развития. Эти новые ожидания подразумевают доступность образования на всех уровнях, в том числе доступность высшего образования, которое, однако, стало доступным лишь для малой части контингента учащихся одного возраста (обычно 1% или менее).

В то же время женщины стали отстаивать свои права на высшее образование и получили наибольшую выгоду от его массификации сначала в развитых, а затем и в остальных странах. Прежде во всем мире женщин среди учащихся было очень мало. К 1980-м гг. в большинстве стран женщины достигли паритета с мужчинами по этому показателю, а в некоторых странах их число превышает число мужчин⁷.

Соединенные Штаты Америки были первой страной, добившейся массового высшего образования. К 1960 г. 40% контингента учащихся одного возраста получали высшее образование. Вскоре после этого массификация высшего образования произошла в Канаде. В западной Европе и Японии быстрая массификация высшего образования произошла в 1980-х гг.; вскоре наступила очередь развитых стран Восточной Азии (таких как Республика Корея). В Латинской Америке в указанный период также произошел резкий рост массификации высшего образования. За последнее десятилетие аналогичное расширение наблюдалось и в большинстве других стран развивающегося мира. Образовательные системы Китая и Индии занимают 1-е и, соответственно, 3-е места в мире по своей величине, быстро увеличиваются и будут расширяться впредь. Вполне вероятно, что половину количественного прироста зачислений в вузы дадут Китай и Индия (Altbach, 2009)⁸.

Появление массового высшего образования коренным образом изменило сферу высшего образования во всем мире. Системы образования стали неоднородными, разнообразны учебные заведения в каждой из стран служат различным целям и играют разные роли. Изначально в большинстве стран существовали только классические, нацеленные на научные исследования университеты, а также ряд неуниверситетских учреждений образования. За последние полвека было создано много учреждений, базирующихся на среднем образовании, новых видов учебных заведений, присуждающих ученые степени и призванных служить различным социальным группам и целям. Неко-

торые страны заимствовали опыт американской системы государственных университетов (Кегг, 2001). Другие внедрили новаторские подходы к дифференциации вузов. В большинстве стран в настоящее время существует небольшое количество наукоемких университетов на вершине академической системы наряду с гораздо большим количеством университетов менее избирательных, делающих упор на образовательную, а не на научно-исследовательскую деятельность. Весьма разнообразные учебные заведения неуниверситетского типа служат теперь широким слоям населения и часто уделяют особое внимание профессиональной подготовке⁹.

Во многих странах возник сектор частного образования, который отвечает новым запросам. Более того, частные институты принимают наибольшую часть студентов в возрастающем числе стран¹⁰. Крайне важно, чтобы сектор частного высшего образования, как некоммерческие, так и недавно появившиеся коммерческие вузы, служили национальным интересам.

Большая часть книги касается способов реагирования сферы высшего образования на проблемы, возникшие в последние десятилетия в связи с массивной (последствия для финансирования, приватизации, доступа к образованию, преподаванию и обучению и т.д.). Несомненно, в предстоящий период последствия массовой доступности высшего образования будут играть важнейшую роль.

Глобализация и интернационализация

Глобализация – основная реальность XXI века, которая уже оказала существенное влияние на высшее образование. В данной книге мы рассматриваем, каким образом глобализация влияет на университеты. Мы определяем глобализацию как реальность, которая сформирована развитием интегрированной мировой экономики, новыми информационно-коммуникационными технологиями, возникновением международной сети по распространению знаний, ролью английского языка, а также другими факторами, не зависящими от высших учебных заведений (Altbach, 2007: 23-48). Интернационализация определяется как различные виды политики и программ, которые реализуют университеты и правительства в ответ на вызовы глобализации.

Университеты всегда были подвержены влиянию международных тенденций и в определенной степени осуществляли деятельность в рамках более широкого мирового сообщества, включающего академические учреждения, ученых и различные области научных исследований. Тем не менее реалии XXI века усилили значимость глобального контекста. Распространение английского языка как «лингва франка» в научной коммуникации является беспрецедентным со времен доминирования латинского языка в учебных заведениях средневековой Европы. ИКТ дали универсальные средства мгновенного контактирования и упростили научную коммуникацию. В то же время эти изменения помогли сконцентрировать права собственности на издательства, базы данных и другие ключевые ресурсы в руках наиболее мощных университетов и некоторых транснациональных компаний, расположенных практически исключительно в развитых странах мира.

Высшее образование не может выйти из глобальной среды, поскольку ее влияние неизбежно. Национальные факторы, включая уровень благосостояния, развития образования, язык и другие, оказывают влияние на степень мотивации и способности образовательных учреждений к интернационализации.

Одним из наиболее видимых аспектов глобализации является студенческая мобильность. Более 2,5 млн студентов обучается за пределами своих родных стран. К 2020 г. эта цифра ориентировочно возрастет до 8 млн. Поток иностранных студентов соответствует национальным и институциональным стратегиям, а также является результатом выбора отдельных студентов во всем мире. Иностранные студенты стали частью «большого бизнеса», приносят прибыль принимающим университетам благодаря плате за обучение и другим расходам. Кроме того, такие студенты привносят международное разнообразие в академическую среду.

Мобильность иностранных студентов характеризуют две основные тенденции. Первая тенденция – поступление студентов из стран Азии в крупнейшие вузы Северной Америки, Западной Европы, Австралии и Японии. Другая тенденция, существующая в рамках Европейского союза, – наличие разнообразных программ для поощрения студенческой мобильности. В глобальном масштабе мобильность иностранных студентов в значительной мере отражает феномен «Юг – Север». Дополнительные потоки студентов направляются из Африки

и Латинской Америки в Европу и Северную Америку. В настоящее время англоязычные страны служат основными принимающими странами для иностранных студентов. Если на первом этапе «революции» большее внимание уделялось количественным показателям студенческой мобильности, то теперь проверяются более глубокие, качественные последствия. Половина или даже более иностранных студентов обучается с целью получения степени уровня магистра, но во многих случаях они не возвращаются на родину после завершения обучения, лишая свои страны высококвалифицированных кадров.

О мобильности научно-педагогических кадров имеется меньше информации, несмотря на то, что глобализация этого сегмента рынка труда возрастает и многие тысячи научных работников пересекают национальные границы для получения назначений на всех уровнях. В свою очередь, наибольший поток перемещается в направлении «Юг – Север», при этом Северная Америка в особенности выигрывает от притока научно-педагогических кадров из многих стран, включая большое количество научно-педагогических кадров из Европы, стремящихся к более высоким зарплатам. Структура «утечки мозгов» из развивающихся стран в определенной степени изменилась. Научно-педагогические кадры, покидающие свои страны, в настоящее время поддерживают более тесные контакты со своими коллегами на родине и продолжают с ними сотрудничать, находясь зарубежом. Тем не менее ряд развивающихся стран продолжает терять своих лучших научно-педагогических работников и ученых.

Мобильность студентов и научно-педагогических кадров стала основным фактором высшего образования во всем мире. Студенты стремятся получить доступ к образованию по направлениям, которые, возможно, не представлены в их национальных системах, а также к высококачественным программам высшего образования, особенно на уровне магистратуры. Некоторые страны, особенно Австралия и Великобритания, рассматривают международных студентов как источник доходов для академической системы. Многие развитые страны предпринимают определенные меры для того, чтобы иностранные выпускники не стремились вернуться домой, прилагают усилия для корректировки своего иммиграционного законодательства и предлагают меры поощрения, чтобы стимулировать выпускников не уезжать на родину после получения ученой степени. Такая концентрация талантов в раз-

витых странах способствует международному академическому неравенству.

Университеты и академические системы разработали многообразные стратегии, нацеленные на получение преимуществ благодаря развитию новой глобальной среды и на привлечение иностранных студентов. Некоторые университеты в неанглоязычных странах начали реализацию программ высшего образования на английском языке для привлечения студентов из других стран.

Университеты формируют партнерские связи с зарубежными академическими учреждениями для реализации образовательных программ, в том числе и с присвоением степени, ведут научно-исследовательские проекты, развивают другие формы сотрудничества. Создание филиалов, офшорные образовательные программы и франчайзинговые соглашения для присуждения академических степеней представляют собой лишь часть примеров подобных стратегий интернационализации (Altbach, Knight, 2007).

Развивается практика создания филиалов университетов (обычно это университеты развитых стран) в другой стране. Университеты из двух или более стран предлагают совместные образовательные программы или программы двойных дипломов. Большинство программ реализуется на английском языке, в особенности в таких востребованных сферах, как менеджмент или информационные технологии. Ряд зарубежных университетов получили приглашения от правительств стран Персидского залива для создания филиалов соответствующих университетов. При этом принимающие страны оплачивают большую часть сопутствующих расходов. Китай разрешает на своей территории осуществлять образовательную деятельность зарубежным образовательным учреждениям только в том случае, если у них есть местный партнер.

Учреждения, которые создают свои филиалы или разрабатывают совместные программы, часто мотивированы возможностью получения дополнительной прибыли, при этом они также вовлечены в укрепление собственных международных позиций и вносят вклад в интернационализацию своего вуза. Мотивы, движущие принимающими странами, возможно, более сложны, сюда входит и потребность в укреплении потенциала внутри страны, и стремление использовать престиж и ресурсы первоклассных зарубежных учреждений.

Контекст неравенства

Явления, рассматриваемые в настоящем издании, отражают, кроме прочего, растущее неравенство в сфере высшего образования во всем мире, которое является следствием сохранения экономических и иных диспропорций. Данная книга не оправдывает подобного неравенства. Следует надеяться, что тщательный анализ тенденций и проблем приведет к более полному пониманию и устранению имеющихся пробелов. Кроме того, неравенство является частью глобальной картины высшего образования и его наличие необходимо признать и проанализировать.

Неравенство среди национальных систем высшего образования, а также в рамках отдельных стран возросло за последние несколько десятилетий. Неравенство редко является результатом приоритетов во внешней политике, программ иностранной помощи или государственных мер. Скорее, современное неравенство коренится в реальных ситуациях широкого спектра, с которыми сталкиваются образовательные учреждения и системы во всем мире.

В академическом мире всегда были свои центры и периферии. В некоторых государствах уровень университетского образования выше, чем в других по ряду причин: из-за уровня благосостояния, давних образовательных традиций, размера, языка и других факторов. Сильнейшие университеты, расположенные в развитых странах, имеющие заслуги в научных исследованиях и отличную репутацию за высокое качество, считаются центрами. Учреждения, которые зависят от этих центров, рассматриваются как периферийные.

В отношениях между центрами и периферией растет напряжение. Развивающиеся страны часто хотят, чтобы университеты мирового класса встали в один ряд с их центральными традиционными университетами. Многие же доказывают, что национальному и глобальному статусу придается слишком большое значение и что развивающиеся страны должны в большей мере концентрировать свои усилия на удовлетворении местных, национальных и региональных потребностей. Тем не менее престиж центров является непоколебимым и вряд ли изменится в XXI веке; при этом академическое неравенство будет проявляться самыми разными способами.

Что делает академическую систему или учреждение признанным центром? Это, как правило, большой наукоёмкий университет. Нельзя не учитывать историю. Почти все университеты мира основаны на европейской или североамериканской академической модели, и неудивительно, что европейские и североамериканские университеты имеют определенные преимущества и влияние (Ben-David, Zloczower, 1962). Академические учреждения за пределами стран Запада сталкиваются с проблемой адаптации упомянутой модели к различным культурным контекстам. Некоторые страны, такие как Япония, Китай и Республика Корея, успешно сочетают национальные и международные модели.

Университеты, которые считаются признанными академическими центрами, как правило, представляют собой крупные учебные заведения, занимающиеся научной работой в различных областях, имеющие научные школы, многочисленный профессорско-преподавательский состав и значительный по численности и тщательно отобранный контингент учащихся (Altbach, Balan, 2007). Страны с развитой экономикой и образовательные системы с крупными и многопрофильными университетами находятся в преимущественном положении, поскольку могут поддерживать многих талантливых ученых. Некоторые университеты, имеющие высокий рейтинг, находятся в небольших странах, таких как Швейцария и Дания, что является исключением из правил.

Исследовательские университеты, как правило, извлекают выгоду из дифференцированных образовательных систем (состоящих из различных учреждений, имеющих различные миссии и разные уровни финансирования). Даже Германия, имевшая некогда весьма однородную и демократическую систему образования, признала необходимость преобразовать некоторые университеты в центральные исследовательские институты, отходя от традиционного представления о том, что все университеты одинаковы и должны получать равное финансирование.

Как уже отмечалось, все университеты, находящиеся на вершине мирового рейтинга, являются исследовательскими институтами, а академические системы, считающиеся центральными, – это те, которые сильны в научных исследованиях. Университет, считающийся вузом *мирового класса*, скорее всего будет уделять меньше внимания обучению, общественному служению, обеспечению доступа к образованию

недостаточно охваченным группам населения или предоставлению других важных социальных услуг.

Язык играет определенную роль во взаимоотношениях между центром и периферией. Университеты, в которых пользуются одним из основных международных языков, чаще всего английским, доминируют в академическом сообществе. Академические учреждения и системы, использующие английский, как правило, проводят наибольшее количество исследований и влияют на систему распространения знаний. Интернет во многом способствует усилению роли ведущих языков мира в сфере высшего образования. За последние полвека основные научные и академические журналы стали публиковаться на английском языке. Крупные международные издательства, как правило, выпускают большую часть своих книг на английском языке. Другие языки мирового значения, например, испанский и французский, также оказались в выгодном положении за счет менее распространенных местных языков. Различные курсы и иные образовательные программы часто предлагаются на английском языке в неанглоязычной среде. Без сомнения, английский становится основным, тогда как другие языки все больше уходят на периферию.

Богатство стран и университетов играет ключевую роль в определении качества и главенствующего места университета или академической системы. И хотя другие факторы также являются значимыми, без достаточных ресурсов ни университеты, ни академические системы не могут стать центрами мирового значения. Этот факт, безусловно, ставит развивающиеся страны в весьма невыгодное положение и создает определенные трудности для их академических систем, сталкивающихся с дилеммой увеличения набора студентов и необходимостью поддержки классных исследовательских университетов.

Рейтинги

Новой значимой силой в высшем образовании на национальном, региональном и мировом уровнях стали многочисленные рейтинги образовательных учреждений и программ. Эти рейтинги критикуются, но, тем не менее, серьезно воспринимаются общественностью, университетами, а иногда и правительствами. Частные лица используют имеющиеся классификации для сравнения и выбора места обучения,

а национальные правительства все чаще – для принятия решений о финансировании вузов. Эксперты указывают на общие методологические недостатки большинства рейтингов и отмечают, что они базируются на недостоверных опросах; замеры ведутся лишь по нескольким параметрам (например, эффективность научной работы); анализируются публикации, упомянутые в международных базах данных, например, в Science Citation Index (индекс научного цитирования), куда включено лишь небольшое количество журналов, и т.д. По рейтингам сравниваются страны, отдельные университеты и области исследования, такие как менеджмент и управление бизнесом. В каждой из этих областей рейтинги часто критикуются.

В международных рейтингах предпочтение отдается университетам, которые используют английский язык в качестве основного в процессе обучения и в научно-исследовательской работе, функционируют в течение длительного периода, реализуют большое количество учебных курсов и программ (например, медицинские факультеты), а также получают значительную финансовую поддержку для своих исследовательских программ от правительственных или других источников (Sadlak, Liu, 2007). Два основных международных рейтинга: the Academic Ranking of World Universities, который выпускает Шанхайский университет Цзяо Тун, и QS /Times Higher Education ranking¹¹ используют несколько отличающиеся методологии, но в обоих рейтингах упор делается на эффективность и качество исследований. Дополнительные рейтинги существуют в большинстве стран, и в настоящее время разрабатывается Европейский академический рейтинг. Хотя все существующие рейтинги содержат методологические проблемы, тем не менее они широко используются, оказывают влияние и вряд ли исчезнут.

Противоречие между общественным и частным благом

В последние несколько десятилетий наблюдаются оживленные дебаты о роли высшего образования в современном обществе (Task Force on Higher Education and Society, 2000). Высшее образование традиционно рассматривается как общественное благо, которое является значимым как для общества, так и для отдельных учащихся, и, следовательно, в значительной степени как ответственность общества

(государства) за поддержку и финансирование образования. Эта концепция была актуальна, пока высшее образование было в основном государственным, академический сектор был достаточно маленьким и, следовательно, не слишком дорогим, и обслуживал небольшую и довольно элитную часть населения.

Представление о высшем образовании как о частном благе (выгоду от которого прежде всего получают лично отдельные выпускники и которое, следовательно, должно оплачиваться по большей части самими «пользователями», т.е. студентами) сложилось в результате сближения некоторых идей и реальных условий. Неолиберальные идеи, которые в течение последних нескольких десятилетий оказывали все большее влияние на формирование политики международных финансовых агентств, защищают ограниченное участие правительства во всех аспектах жизни общества и благоприятствуют передаче функции предоставления услуг рынкам и частным провайдерам. Это отразилось на моделях предоставления высшего образования, оказания различных услуг, в том числе в области здравоохранения. Неолиберальное мышление отчасти было вызвано резким ростом стоимости высшего образования из-за его массификации, а также было основано на примате частного сектора, что не зависело от бюджетных ограничений.

У правительств больше не было достаточно средств для поддержки системы массового высшего образования, а во многих случаях они не были склонны предоставлять государственное финансирование и искали способы пополнения или даже возмещения государственных ассигнований. Растущее восприятие высшего образования как частного блага оправдывает взимание значительной платы за обучение, поскольку студент рассматривается в качестве основного выгодоприобретателя.

В большинстве стран мира философия частного блага, в сочетании с нехваткой финансирования из-за массификации и мирового экономического кризиса, привели к тому, что системы высшего образования и учебные заведения все чаще отвечают за увеличение процента собственных доходов. Нет никаких сомнений в том, что эта тенденция сохранится и в будущем.

Все более четкая аргументация в пользу частного блага и сохраняющаяся нехватка государственных средств на высшее образование,

как правило, приносят одним учебным заведениям и группам населения больше выгоды, чем другим.

Например, предоставление доступа к образованию уязвимым группам населения, с одной стороны, и создание и поддержка исследовательских университетов мирового класса – с другой, в рамках одной системы высшего образования отражают усилия по созданию общественного блага, которые трудно реализовать в сегодняшней ситуации, когда университеты уделяют больше внимания получению доходов. Точно так же миссия высшего образования – служение обществу находится в опасности из-за переориентации на частное благо.

Более широкая социальная роль и общественные функции университетов ставятся под сомнение в ситуации, когда доминируют аргументы в пользу частного блага. Большой упор на возмещение затрат, повышение платы за обучение, связи университетов с производством отвлекают внимание от традиционной социальной роли высшего образования. На протяжении веков университеты были не только центрами обучения и научных исследований, но и средоточием интеллектуальной и культурной жизни. Их библиотеки являются главными хранилищами интеллектуальных традиций общества. Некоторые университеты спонсируют издательства и журналы. Во многих из них есть театральные студии, некоммерческие радиотелевизионные станции, и в целом они служат обществу в качестве культурных маяков.

Университеты выступают в качестве ключевых интеллектуальных центров, предоставляющих форум для обсуждения социальных, культурных и, зачастую, политических вопросов, что исторически входило в спектр традиционных функций академических структур. Они особенно важны в среде, где существует нехватка социальных институтов, обеспечивающих эти форумы. Это особенно важно в странах со слабо развитыми социальными инфраструктурами или традициями, а также там, где недостаточно институтов, способствующих развитию свободной дискуссии обсуждения и диалога.

Резкий переход к частному образованию и приватизация

Рост частных высших учебных заведений во всем мире является одним из самых заметных событий последних нескольких десятилетий. Частное высшее образование существует во многих странах и

традиционно является доминантным в таких странах Восточной Азии, как Япония, Республика Корея и Филиппины. Представляя небольшой сегмент высшего образования в большинстве стран, частные вузы, многие из которых являются коммерческими или полукommerческими, в настоящее время во всем мире развиваются наиболее быстро. В сфере частного высшего образования сегодня обучается более половины студенческого контингента в таких странах, как Мексика, Бразилия и Чили. Частные университеты быстро завоевывают свои позиции в Центральной и Восточной Европе и в странах бывшего Советского Союза, а также в Африке. Китай и Индия имеют значительный сектор частного высшего образования (Altbach, 2005).

В большинстве стран мира частное высшее образование распространилось без системного стратегического планирования. Первоначально частный сектор зачастую рассматривался как второстепенный в системе высшего образования. Но эта концепция изменилась, так как частные учреждения в настоящее время принимают больше студентов и трудоустраивают большее количество выпускников. В настоящее время они не отделены от доминирующей системы высшего образования и становятся все более распространенными. Частные вузы часто являются источником инноваций в применении технологии обучения. В некоторых странах они имеют доступ к государственным средствам.

В целом, частный сектор служит для «покрытия спроса», открывая доступ студентам, которые не могут, в силу недостаточной подготовки, обучаться в государственных учреждениях, или которые не могут быть приняты в другие университеты из-за их чрезмерной переполненности.

Хотя в некоторых частных университетах конкурс очень высок, частный сектор, как правило, предоставляет услуги широкому кругу желающих и не считается престижным.

Смежной тенденцией является приватизация государственных университетов. Во многих странах доля государственных субсидий, выделяемых университетам, сократилась. В большинстве стран мира государство обеспечивает половину дохода государственных университетов или даже менее того. В некоторых американских государственных университетах государственные средства составляют менее 20% от общего бюджета, что вынуждает университеты получать дополнительные средства из других источников. Плата студента за

обучение является самым большим источником дохода. К числу других источников поступлений относятся научно-исследовательские фонды, продажи университетской продукции, консультационные и исследовательские услуги, а также доходы от связки между университетами и производством. В некоторых случаях использование подобных финансовых источников приводит к конфликту с традиционной ролью университета и в значительной степени способствуют коммерциализации учреждения.

Глобальная, национальная и внутренняя конкурентная среда

В начале XXI века высшее образование стало тем сектором, в котором растет конкуренция. Во многих странах учащиеся должны бороться за дефицитные места в университетах. Во всех странах поступить в лучшие учебные заведения становится все труднее. Научно-педагогические кадры конкурируют за рабочие места и работают усерднее, чтобы сохранить свою занятость в условиях растущих ожиданий и повышенной подотчетности.

Растет потребность в интеграции с частным сектором. Научно-исследовательские разработки, особенно в области естественных и биомедицинских наук, более тесно связаны с рынком, и университеты конкурируют за частное финансирование. Исследования часто обусловлены корпоративными интересами с целью получения прибыли для университета и частного партнера (Fallis 2007; Washburn, 2005). Университеты, как отмечалось ранее, конкурируют друг с другом за повышение своего статуса и позиций в рейтингах и, как правило, за государственное или частное финансирование.

Во всем мире страны ведут конкурентную борьбу за академический статус, за привлечение иностранных студентов и ведущих ученых. Рейтинги и рейтинговые таблицы приобретают все больший вес при разработке концепции национальной политики высшего образования. Рейтинги способствуют национальной иерархии. В некоторых странах существует конкуренция между государственным и частным секторами.

Наблюдается тенденция растущей конкуренции внутри самих учебных заведений. Бремя отчетности и стремление руководства

университета достичь высоких стандартов во многих случаях приводит к противостоянию между кафедрами или факультетами в борьбе за ограниченные ресурсы и профессорско-преподавательские кадры.

Конкуренция всегда была движущей силой в академической среде, побуждала к достижению высоких стандартов и наилучших показателей. Но в то же время она может дискредитировать сущность академического сообщества, его миссию и традиционные ценности.

Исследовательский университет и научно-исследовательская среда

Исследовательские университеты занимают приоритетное положение в академической системе и имеют отличную репутацию. Их значимость находит свое отражение в мировых рейтингах. Исследовательские университеты создают знания, присуждают академические степени в передовых областях и нанимают высококвалифицированных профессоров (Salmi, 2009). Они являются теми вузами, которые непосредственно участвуют в глобальной сети знаний.

Создание и поддержка исследовательских университетов требуют больших затрат. Такие университеты должны постоянно финансироваться в течение долгого времени. Их материально-техническая инфраструктура, включая лаборатории, библиотеки и информационно-коммуникационное обеспечение, должны поддерживаться на уровне самых высоких международных стандартов.

Исследовательские университеты, как правило, готовят национальные элиты и дают передовое образование, позволяющее заниматься научно-педагогической деятельностью и работать в других областях, таких как медицина и право. Исследовательские университеты, таким образом, задуманы как специальные учреждения, обособленные от системы массового высшего образования. Их цели и задачи, как международные, так и типично национальные, связаны как с местным научным сообществом, так и с международной сетью знаний. Хотя проведение исследований и обучения входят в основные обязанности высшего учебного заведения, главная роль в ведущих исследовательских университетах неизменно отведена научным исследованиям. В любой стране такие ключевые вузы, единственно имеющие право называться университетами «мирового класса», нуждаются в соответст-

вующей автономии, академических свободах и в устойчивой финансовой поддержке со стороны органов власти, хотя они и являются одновременно частью национальных систем высшего образования. При том, что исследовательские университеты требуют особого статуса в рамках национальных систем, они также являются связующим звеном с глобальной сетью знаний.

Исследовательские университеты удовлетворяют потребности не только развитых, но и развивающихся стран и государств со средним уровнем дохода, поскольку на международном уровне они участвуют в развитии системы глобальных знаний. Финансирование исследований является более доступным в развитых (по сравнению с развивающимися) странах, но эта проблема существует постоянно во всем мире. Конкурентная борьба за финансирование возрастает. Научные работники часто вынуждены бороться за получение средств, но не все проекты проходят конкурсный отбор. Особую трудность составляет получение финансовой поддержки для фундаментальных исследований из-за их высокой стоимости, и маловероятно, что они будут поддерживаться представителями промышленного производства, в то время как государственное финансирование не всегда доступно.

Частное предпринимательство стало проявлять большую активность в поддержке прикладных исследований на базе университетов, хотя это предполагает определенные условия работы. Финансируемые из частных источников исследования, как правило, применяются и направлены на получение знаний, отвечающих потребностям финансирующей стороны (Washburn, 2005). Взаимодействие между университетом и производством иногда приводит к конфликту между партнерами, но зачастую это является единственным способом поддержки определенных видов исследований.

В этой сложной современной научно-исследовательской среде между фундаментальными и прикладными исследованиями существует постоянное соперничество. Фундаментальные исследования во многом составляют основу исследовательского университета и имеют важное значение для развития науки и научных знаний. Они также являются основой для новых знаний и составляют суть программы обучения в аспирантуре.

Сегодня интеллектуальная собственность является растущей проблемой в сфере высшего образования и особенно в исследователь-

ских университетах. Основными спорными вопросами остаются следующие: кто владеет знаниями и кто извлекает выгоду из исследований. Университеты, стремясь максимизировать доходы, хотят защитить интеллектуальную собственность – как результаты исследований, предполагающие получение патентов, лицензий и дохода, так и виды работ, выполненных для интернета или издателей. Эта тема вызывает споры, поскольку она часто является предметом возможных конфликтов между авторами исследований и открытий, с одной стороны, и спонсорами, желающими контролировать результаты этих открытий, – с другой.

Вследствие развития интернет-технологий повышенное внимание стало уделяться вопросам интеллектуальной собственности. Поскольку курсы дистанционного образования, в частности, являются источником дохода университетов и преподавателей, вопрос о том, кто «владеет» этими курсами и кто может получать финансовую выгоду от них, является предметом серьезных споров. Так же возникает вопрос о прибыли от теоретических знаний, представленных в электронном виде. Оспариваемый объект интеллектуальной собственности отражает разногласия в отношении общественного и частного блага. Многие утверждают, что университетские знания должны без всяких ограничений быть доступны всем. Большинство политиков, однако, полагают, что результаты исследования могут (и должны) приносить основной доход университетам. Эти вопросы интенсивно обсуждаются в научных и политических кругах. Вопросы об интеллектуальной собственности вызывают дополнительную напряженность, основанную на связях между университетом и производством, поскольку соглашения, особенно в новых областях, таких как биотехнология, часто вызывают проблемы, связанные с патентами и лицензиями.

Вопрос об интеллектуальной собственности стал чрезвычайно важной и сложной проблемой. Сложные исследования на базе университета проводятся под давлением необходимости извлечения коммерческой выгоды от полученных знаний. Однако в то же время существует давление, нацеленное на то, чтобы рассматривать получение и распространение знаний как общественное благо.

Исследовательские университеты являются самыми значимыми и дорогими учреждениями в образовательной системе. Они как флагманы повышают престиж и международное признание своих стран.

Эти университеты создают и распространяют знания и служат на благо производства и коммерции.

Студенты и образовательные программы

Главная задача университета заключается в удовлетворении потребностей студентов, вуз должен осуществлять преподавание и обучение. Роль университетов стала более сложной, а в некоторых случаях преподавание и обучение переместились из центра академической жизни на второстепенный план. До создания Немецкого исследовательского университета в начале XIX в., университеты в основном рассматривались как учебные заведения (Ben-David, Zloczower, 1962). Сегодня студенты представляют собой гораздо более разнообразное сообщество. В эпоху массификации в систему высшего образования вовлечены студенты, имеющие различный социально-экономический статус и обладающие разными интеллектуальными способностями, что усложняет задачи обучения и разработки учебных программ.

В течение последних десятилетий выросли требования к отчетности вузов, что обязывает университеты представлять доказательства реализации учебного процесса. Больше внимание уделяется определению результатов обучения; сегодня уже недостаточно оценить, что преподается и как обеспечивается реализация образовательной программы.

Оценка результатов обучения студента стала одним из важных элементов обеспечения большей подотчетности перед требовательным обществом во всем мире. Национальный опрос студентов США о привлечении в образовательный процесс является одним из инструментов, направленных на определение влияния высшего образования на студентов. Организация экономического сотрудничества и развития в настоящее время стремится разработать способы анализа и оценки того материала, который изучается по конкретным учебным дисциплинам. Оценка процесса обучения является сложной задачей, а определение результатов обучения в межкультурной среде представляет собой еще большую сложность.

Образовательные программы также подвергаются кардинальным изменениям в системе высшего образования. Многообразный студенческий контингент, преследующий различные интересы и цели, требу-

ет дифференциации образовательных программ или, по крайней мере, предложения возможных квалификаций по более широкому спектру областей и дисциплин.

Образовательная программа всегда в какой-то степени была ориентирована на международный уровень. Наиболее влиятельные академические системы Германии и Франции в XIX в. и Соединенных Штатов в настоящее время традиционно были и являются законодателями в области академической мысли и тенденций в развитии образовательных программ (включая создание широко используемых учебных изданий). В течение последних десятилетий интернет значительно способствовал интернационализации системы образования. В новых программах, таких как менеджмент, система обучения во всем мире опирается в основном на американскую модель, так как именно в США были разработаны соответствующие направления в образовании.

Во второй половине XX в. развитие интернационализации образовательных программ было обусловлено возрастающей ролью английского языка как основного в сфере научного общения, а также увеличением числа образовательных программ на английском языке в странах, где английский язык не является государственным. Несмотря на то, что данная тенденция существует на всех уровнях высшего образования, прежде всего она касается программ магистратуры, аспирантуры и других форм образования. Не удивительно, что идеи и практики основных академических центров, особенно тех, которые предоставляют образование на английском языке, как правило, имеют наибольшее влияние.

Противоречия изоморфизма

Во всем мире признается, что в качестве ответа на явление массификации образования необходимо развивать дифференцированные академические системы, нацеленные на решение различных институциональных задач. Тем не менее на академические учреждения оказывается давление для того, чтобы они «копировали» друг друга и стремились занять более высокую позицию в иерархии вузов. Эта тенденция к развитию **институционального изоморфизма** является очень сильной (Levy, 2006). Несмотря на то, что эта тенденция имеет долгую

историю, она укрепилась в эпоху рейтингов и глобальной конкуренции в результате растущего престижа исследовательских университетов, а также увеличения количества университетов по всему миру. Шестьдесят лет назад американский социолог Давид Рисмен критиковал «академическую процессию/шествие», возглавляемую исследовательскими университетами, которым другие вузы стремились подражать в рамках образовательной системы США, в то время являющейся наиболее диверсифицированной в мире (Riesman, 1958).

В XXI веке тенденция к институциональному изоморфизму вузов и стремление ограничивать развитие дифференцированных академических систем сохраняются. Органы государственной власти должны гарантировать возможность существования различных образовательных моделей, удовлетворяющих разные потребности общества, в то время как многие учебные заведения до сих пор, как правило, пытаются достичь уровня исследовательских университетов, находящихся на верхней ступени иерархической системы высшего образования. Преподаватели зачастую требуют от университета сделать его основной задачей исследовательскую работу, зная, что исследования и результаты, полученные от этой работы, обеспечат высокий престиж и (часто) высокие зарплаты для ученых.

Если университеты будут сами принимать решения, то многие вузы будут стремиться повысить свой статус путем интенсификации научной деятельности. В большинстве случаев эта стратегия не отвечает интересам академического образования в целом и не все могут ее выполнить. Часто требуется правительственное «управление» для сохранения многообразной системы академического образования и учреждений в рамках этой системы, которые отвечают национальным потребностям государства. В Соединенных Штатах известный генеральный план штата Калифорния гарантирует, что государственное высшее образование отвечает различным образовательным запросам штата, законодательно определяя функции и первостепенные задачи университетов и колледжей (Douglass, 2004).

Существенной проблемой институционального изоморфизма является серьезная конкуренция среди академических учреждений, преследующих одни и те же цели. Эта тенденция может подорвать усилия по созданию системы вузов, которая соответствующим образом дифференцирована, направлена на удовлетворение различных конкретных

образовательных потребностей, на достижение различных образовательных целей и задач; в рамках данной модели предусмотрены различные модели финансирования, разные условия приема студентов и другие критерии.

Научно-педагогические кадры

Профессорско-преподавательский состав образует основу университетов, которые не смогут достичь желаемого успеха без высокообразованных, преданных своей профессии научно-педагогических кадров, способных эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность. Тем не менее академическая профессия, как никогда, находится в затруднительном положении (Altbach, 2003). Удовлетворение запросов общества на массификацию образования и, соответственно, предоставление рабочих мест большему количеству преподавателей привело к снижению уровня установленных квалификационных требований к педагогам во многих странах. Многие преподаватели университетов в развивающихся странах имеют только степень бакалавра. Также во многих странах увеличилось число внештатных преподавателей, работающих на условиях совместительства. Преобладание таких преподавателей имеет место и в Латинской Америке, где лишь небольшая часть профессорско-преподавательского состава работает на полную ставку. Такая тенденция наносит ущерб интересам высшего образования в регионе.

Многих преподавателей в настоящее время приглашают на полную ставку на контрактной основе, которая не предоставляет возможностей для дальнейшей карьеры в университете. В США только половина новых назначений на академическую должность проводится на традиционной постоянной основе. Преподаватели подвергаются большему бюрократическому контролю, что приводит к ослаблению их независимости. Повышенные требования к отчетности также являются стрессовой ситуацией для преподавателей во многих странах.

Зарплата в сфере академического образования оставляет желать лучшего, особенно по сравнению с представителями других профессий. Во многих странах, особенно развивающихся, зарплаты едва хватает для поддержания жизненного уровня среднего класса, а в некото-

рых странах абсолютно не достаточна. Различия в заработной плате между странами являются весьма значительными, что способствует миграции «умов» в страны, которые платят больше. Например, средние зарплаты научно-педагогических работников Канады выше более чем в шесть раз, нежели в Китае (Rumbley, Pacheco, Altbach, 2008).

Глобальная мобильность профессуры растет и становится еще одной важной тенденцией. Укрепление английского языка как языка международного общения в академической сфере, возможности интернета и относительная доступность воздушного транспорта позволяют большому количеству ученых и преподавателей работать за пределами своих стран. Высокая заработная плата и достойные условия труда, академическая свобода, стабильность в карьере, отсутствие качественных университетов в своей родной стране, ограниченный спрос на внутреннем рынке в академической сфере, а также другие факторы побуждают специалистов искать работу в других странах. Такие страны, как Сингапур, страны Персидского залива, некоторые страны Западной Европы, Канада и Соединенные Штаты практикуют политику «переманивания» ученых и исследователей из-за рубежа. Не удивительно, что потоки представителей академического сообщества направлены из развивающихся стран в страны с более развитой экономикой.

Информационно-коммуникационные технологии

Очевидно, что информационно-коммуникационные технологии влияют (некоторые утверждают, что трансформируют) на академические круги. Считается, что традиционный университет изживет себя ввиду развития информационных технологий, дистанционного образования и других инновационных технологий. На наш взгляд, традиционные университеты не скоро прекратят свое существование. Однако происходят значительные изменения, которые являются ключевой составляющей академических преобразований в XXI в.

Представляется необходимым сделать некоторые разъяснения. На протяжении более десяти лет многие утверждали, что дистанционное высшее образование с применением интернет-технологий станет основой для передачи знаний и реализации образовательных про-

грамм. Несмотря на то, что дистанционное образование стало значимым, оно внедряется в систему образования медленнее, чем ожидалось. Многие студенты и преподаватели также относятся достаточно сдержанно к данному формату образования. Как коммерческие, так и некоммерческие образовательные учреждения столкнулись с проблемами при разработке успешной экономической модели дистанционного образования. Однако состояние дистанционного образования на базе государственных университетов, таких как, например, Национальный открытый университет им. Индиры Ганди в Индии, свидетельствует о значительных успехах. В целом, дистанционное образование набирает силу, революция в данной сфере представляется возможной в недалеком будущем.

В некоторых областях, таких как менеджмент и информационные технологии, дистанционное образование играет важную роль. Важнейшим направлением развития дистанционного образования является создание открытых образовательных ресурсов. Инициатива в данной области принадлежит Массачусетскому технологическому институту, который разместил многие материалы из своих собственных учебных курсов в интернете в свободном доступе.

Интернет действительно преобразовал способ передачи знаний. Электронная почта стала универсальной формой научной коммуникации. Электронные журналы стали широко распространенным явлением, а в некоторых областях они считаются весьма престижными. Традиционные издатели книг и журналов прибегли к помощи интернета для распространения своих изданий. Такие тенденции усугубили разделение между теми, кто владеет и не владеет информацией. В некоторых частях мира, особенно в Африке, по-прежнему нет надлежащего обеспечения доступа к высокоскоростному интернету. Республика Корея и Сингапур являются пионерами среди стран, обеспечивающих доступ к услугам высокоскоростного интернета. Традиционные «державы знаний», особенно те, которые используют английский язык, в значительной мере сохранили свое влияние.

Выводы

Цель настоящего издания – анализ сути главных вопросов и связанных с ними факторов, повлиявших на формирование высшего образования в последние десятилетия, а также представление перспектив на ближайшее будущее. В данном введении приводится контекст и обзор этих вопросов. Хотя многие из обозначенных тенденций не являются новыми, последствия их развития необходимо учитывать. Эти вопросы более подробно рассматриваются в других разделах работы.

Основной целью государственной политики по-прежнему является роль высшего образования как общественного блага, и такую позицию необходимо поддерживать. Поскольку указанным статусом высшего образования можно легко пренебречь в погоне за доходами и престижем, поэтому авторы системно и последовательно обращают внимание на обозначенную точку зрения в тексте настоящей публикации.

Многочисленные и разнообразные цели высшего образования в конечном счете являются ключом к благополучию современного общества, но эта миссия значительно усложняет задачи и добавляет ряд новых проблем. Понимание этих факторов и более широкой роли высшего образования во всем мире является первым шагом к конструктивному решению проблем, с которыми придется столкнуться в ближайшем будущем.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ В основном тексте и в примечаниях указаны несколько различающиеся цифры по данному вопросу. Однако тенденция очевидна – значительное увеличение количества студентов, обучающихся за пределами своих стран.

² Если мобильность студентов достаточно тщательно отслеживается различными правительственными и неправительственными международными организациями, национальными государственными и частными агентствами, то мобильность научно-педагогических работников остаётся в тени. В феврале 2017 г. нехватку данных о мобильности последних подчеркнула Генеральный секретарь Международной ассоциации университетов (IAU) Эва Эгрон-Полак (Eva Egron-Polak) (см.: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/events/10_years_erasmus_mundus/1.Presentation%20Eva%20Egron%20Polak.pdf), хотя именно эта организация регулярно проводит глобальные исследования проблем интернационализации высшего образования. Четвёртое исследование (The IAU 4th Global Survey, 2014) основывалось на результатах опроса 1336 вузов 131 страны. В разделе «Международный опыт преподавателей и мобильность» отмечается следующее.

- 40% респондентов сообщают, что до 10% их преподавателей имеют не менее одного года опыта работы за рубежом;
- 15% респондентов сообщают, что от 11 до 20% их преподавателей имеют опыт работы на международном уровне не менее года;
- 54% респондентов указали, что в прошлом году до 10% преподавателей вели педагогическую деятельность или проводили исследования в краткосрочный (минимум 3 месяца) период за рубежом;
- 14% респондентов не смогли ответить ни на один из двух вопросов, касающихся международного опыта и мобильности преподавателей». – См.: <https://iau-aiu.net/IMG/pdf/iau-4th-global-survey-executive-summary-2.pdf>

Публикация результатов очередного, пятого, исследования запланирована на 2019 г.

³ Факторы, способствовавшие бурному развитию частного высшего образования, не сводятся к упомянутым выше. Так, в исследовании, проводившемся в 2016 г. Центром глобального высшего образования при Институте образования Университетского колледжа Лондона, отмечаются следующие факторы. С одной стороны, для государственных вузов стало характерно сокращение финансирования, повышенное внимание к высокой успеваемости студентов, упор на интернационализацию и иные источники доходов, снижение удовлетворенности студентов, рост числа учащихся на одного преподавателя, ограниченные ресурсы и инфраструктура. С другой стороны, частные провайдеры отличаются небольшими размерами, гибкостью и быстротой реакции на изменения, четкой ориентацией на определенные дисциплины, прочными связями с отраслями и работодателями,

а также активным обучением в небольших группах. Кроме того, большое значение имеют тенденции на рынке труда и наличие специфических потребностей (например, религиозных). Вместе с тем в исследовании подчеркивается, что «национальный контекст, в котором развивается частный сектор высшего образования, оказывает определяющее влияние на их природу, роль и форму». – См.: URL: <http://www.researchghe.org/perch/resources/publications/ppreport.pdf>

Еще в 2009 г. аналитики Всемирного банка и МБРР отмечали, что в Африке южнее Сахары центральным элементом стратегии роста является укрепление человеческого капитала путем развития высшего образования, которое призвано помочь решить как экономические задачи, стоящие перед регионом, так и справиться с проблемами, связанными с урбанизацией, надвигающимся изменением климата, распространением смертельных заболеваний. По их оценке, высшее образование в Африке проделало большой путь за два десятилетия. Набор в вузы рос на 8,7 % в год (против до 5,1% в мире в целом), а количество студентов увеличилось с 1990 г. в три раза и составило в 2009 г. почти 4 млн человек, которые обучались более чем в 650 вузах (более 200 государственных и 450 частных). Частный сектор зарекомендовал себя как важная часть системы высшего образования и охватывал 18% обучающихся в регионе. – См.: URL: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?*=kHIWq9bf8eGdL2raJVBdRGQfX0B7InVybCI6Imh0dHBzOi8vc2l0ZXJlc291cmNlcY53b3JsZGJhbmsub3JnL0lOVEFGUklDQs9SZXNvdXJjZXMyZS1ib29rX0FDV55wZGYiLCJ0aXRzZSI6ImUtYm9va19BQ1UucGRmliwidWlkIjoiMCIsl1IjoiODY0NzgxMzAzMTQ3MTg3MzY0OCIsIm5vaWZyYW11Ijp0cnVILCJ0cyI6MTUyMDI1NzgxNDc3OSwic2VycFBhcmFtcyI6Imxhbmc9ZW4mbmFtZT1lLWJvb2tfQUVnLnBkZiZ0bT0xNTIwMjU3Nzg5JnRsZD1ydS0ZXh0PXR0ZSUyMDIwMDklMjBxb3JsZCUyMEJhbmslMjByZXBvcnQlMjBBY2NlbGVyYXRpbmclMjBDYXRjaC1lcUzQSUyMFRlcnRpYXJ5JTIwRWR1Y2F0aW9uJTIwZm9yJTIwLi4uJnVybD1odHRweyUzQSUyRiUyRnNpdGVyZlNvdXJjZXMyZS1ib29rX0FDV55wZGYiLCJ0aXRzZSI6ImUtYm9va19BQ1UucGRmJmxyPTIxMyZtaW1lPXBkZiZsMTBuPXJlJnNpZ249ZjI0NzhmYmZlNjk0ZjllYzJlYTY3ZWVmNTdiMWM5Yjhma2V5bm89MCI9&page=27&lang=en

В аналитической публикации Института статистики ЮНЕСКО «Высшее образование в Азии: расширение и подъем» (2014) отмечается, что за последние 20 лет в Азии наблюдался стремительный рост числа учащихся в высших учебных заведениях, что было обусловлено высокими показателями рождаемости, значительным ростом школьного образования и осознанием важности повышения уровня образования для открытия дальнейших перспектив в жизни. Для обеспечения потребностей возросшего количества студентов сами системы высшего образования должны были «расширяться» прежде всего за счет строительства новых университетов, найма новых преподавателей, а также поощрения доступа частных провайдеров к рынку высшего образования.

По оценке аналитиков ЮНЕСКО, сектор высшего образования стал наиболее быстрорастущим. При этом рост частного высшего образования гораздо более масштабен в Азии, чем в других регионах мира, как и более значительна государственная поддержка частных провайдеров в сфере высшего образования. Правительства многих стран региона стали разрешать и поощрять расширение сектора частного высшего образования, стремясь перенаправить в него студентов из субсидируемого государственного сектора, т.е. расширить доступ выпускников школ к высшему образованию без увеличения спроса на государственные средства.

С середины 1990-х гг. многие страны Азии, которые до тех пор имели только государственные вузы, начали создавать частные высшие учебные заведения, в том числе Лаос (1995), Малайзия (1996), Камбоджа (1997), Таиланд (2003), Вьетнам (2005). В 2002 г. в Китае были приняты законы, разрешающие работать частным высшим учебным заведениям.

В некоторых странах, таких как Индонезия, Республика Корея, Филиппины и Япония, сложилась прочная традиция частного высшего образования. В 2011 г. почти четыре пятых студентов в Республике Корея и Японии, почти три пятых студентов в Камбодже, Индонезии и на Филиппинах и две пятых студентов в Бангладеш и Исламской Республике Иран были зачислены в частные учебные заведения.

На момент выхода публикации Института статистики ЮНЕСКО по всему региону доля учащихся частных колледжей и университетов варьировалась от 1% в Афганистане до 80% в Республике Корея. Всего же почти 40% студентов в Азии обучались в частных учебных заведениях. – См.: URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/higher-education-in-asia-expanding-out-expanding-up-2014-en.pdf>

Частный сектор давно и прочно обосновался на образовательном рынке США. В 2015 г. 14,57 млн человек поступило в государственные колледжи и около 5,41 млн в частные колледжи. В период с 1965 по 2015 г. общая численность студентов увеличилась примерно на 240%. Рост поступлений в государственные колледжи был несколько интенсивнее: в 1965 г. на их долю приходилось 67% студентов, а в 2014 г. – 72%. Прогнозируется, что к 2026 г. количество зачислений в государственные учреждения возрастет до 16,64 млн, а в частные – до 5,99 млн. – См.: URL: <https://www.statista.com/statistics/183995/us-college-enrollment-and-projections-in-public-and-private-institutions/>

Средняя годовая плата за высшее образование в частных учреждениях США в 2016/17 уч.г. составила 28 927 долл. США (в 1971/72 уч.г. – 376; в 2008/09 уч.г. – 21 570), при этом разброс по суммам достаточно высок. Так, в том же году в частных учреждениях штата Массачусетс расходы на обучение, услуги, проживание и питание для студентов составили в среднем 57 363 долл. США. Еще в семи

штатах расходы были свыше 50 тыс., в 15-ти – от 40 до 49 тыс., в 16-ти – от 30 до 39 тыс., в 10-ти – от 20 до 29 тыс. Только в штатах Юта и Айдахо расходы были ниже: 15 212 и 13 010 долл. соответственно. – См.: URL: <https://www.statista.com/statistics/203056/average-annual-charges-for-higher-education-in-the-us/> и <https://www.statista.com/statistics/306868/us-higher-education-student-costs-private-institutions/>

Высшее образование в государственных учреждениях также не является абсолютно бесплатным. Средняя годовая плата за обучение и необходимые услуги в них постоянно росла и составила в 2016/17 уч.г. 6 817 долл. США.

Уч.г.	Долл. США
1971/1972	376
1981/82	714
1991/92	1 628
2001/2002	2 700
2008/2009	4 512
2016/17	6 817

Источник: URL: <https://www.statista.com/statistics/203056/average-annual-charges-for-higher-education-in-the-us/>

В публикации, подготовленной ЮНЕСКО ко Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию (2009) «Новая динамика: Частное высшее образование», описывалось состояние дел в этом секторе в мире в целом и его рост по регионам. По оценке авторов, около 30% абитуриентов в мире поступало в частные вузы. Наибольший рост отмечен в Азии и Латинской Америке (до 80% в некоторых странах), в то время как Западная Европа отличалась относительно небольшой долей частных провайдеров высшего образования. – См.: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183174e.pdf>

⁴ Отметим, что упомянутая в обзоре «приватизация государственных университетов» должна пониматься не как передача управления ими и их активами в частные руки, а, скорее, как вывод на аутсорсинг, привлечение финансовых средств и иных ресурсов из негосударственных источников, а также коммерциализация как тех услуг, которые прежде финансировались за счет национальных и местных бюджетов, так и результатов НИОКР и интеллектуальной собственности.

Автор рабочего документа Корнеллского университета «Идеальный шторм и приватизация государственного высшего образования» (2005) Рональд Г. Эренберг отмечал, что это явление возникло вследствие политики Р. Рейгана 1980-х гг., известной как рейганомика, включавшая в себя сокращение налогов,

замедление роста правительственных расходов, уменьшение вмешательства государства в экономику. Одновременно наблюдался рост расходов на обучение, увеличение разрыва между государственными и частными образовательными учреждениями по доходам, зарплате преподавателей и расходам на одного студента. Автор утверждает, что эта совокупность факторов, названная им «идеальным штормом», угрожает самой системе государственного образования и предохраняет от тяжелых последствий, которые могут возникнуть в результате приватизации государственного образования. – См.: URL: <https://digital-commons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=workingpapers>

В 2016 г. президент частного исследовательского университета Джонса Хопкинса Р. Дэниелс и его коллега Ф. Спектор в своей работе «Сходящиеся пути: государственные и частные исследовательские университеты в XXI веке» также указали, что сдвиг от государственной к частной финансовой поддержке привел многих к выводу, что наблюдается не что иное, как приватизация государственных исследовательских университетов. Так, с 2000 г. государственные университеты потеряли 25 % государственного финансирования на одного студента. Калифорнийский университет в Беркли, один из ведущих государственных исследовательских университетов в стране, в 2016 г. получил только около 13 % своего бюджета из государственных ассигнований, в то время как ранее они достигали 50 %. Неуклонно снижающийся уровень государственной поддержки высшего образования оказал влияние на стоимость обучения, модели зачисления, а также на предложение тех или иных программ и расстановку приоритетов.

Авторы публикации обратили внимание на то, что наряду с «приватизацией» государственных университетов существует еще одно, не менее мощное, но пока еще мало описанное движение в противоположном направлении – «огосударствление» частных исследовательских университетов, ускоренное включение общественных ценностей и миссий в традиционную роль этих институтов.

Вместе взятые, «приватизация» государственных учреждений и «огосударствление» частных учреждений свидетельствуют, по мнению авторов, о тенденции к сближению этих когда-то совершенно разных институтов, о конвергенции путей их развития.

Конвергенция принимает различные формы. Например, одной из «визитных карточек» государственных университетов традиционно являлась их доступность. Но снижение их государственного финансирования при уменьшении финансовой помощи привело к повышению реальной стоимости обучения на 136 %. А в частных вузах за тот же период, в значительной степени благодаря вложению средств в финансовую помощь, фактическая стоимость обучения выросла только на 17 %. В некоторых частных исследовательских университетах, например, в Гарварде и Эмори, при оказании финансовой помощи обучение стоит меньше, чем в государственных вузах.

Доступность государственных исследовательских университетов для широких и разных слоев населения также пострадала от бюджетных сокращений. Доля институциональных грантов, полученных студентами с низкими доходами, снизилась с 34 % в 1996 г. до 25 % в 2012 г.

В некоторых государственных исследовательских университетах зачисление лиц из недостаточно представленных меньшинств в последние годы сократилось на 10% и более. Во многих ведущих государственных исследовательских университетах количество получателей грантов Пелла (из федерального бюджета) в процентном соотношении близко к количеству таковых в частных вузах.

Частные исследовательские университеты находятся в авангарде доступности в новой области – массового онлайн-образования. Такие университеты, как Массачусетский технологический институт, Гарвард, университет Пенсильвании и Стэнфорд, были в числе лидеров в разработке открытых образовательных онлайн-платформ, напр., Coursera, edX, OpenCourseWare. Хотя эти платформы не являются заменой очного обучения, они играют заметную роль в демократизации доступа к знаниям.

Авторы приходят к выводу, что миссии государственных и частных исследовательских университетов объединились, однако это объединение не сопровождалось сближением структурных характеристик учреждений, таких как право собственности, полномочия, управление и финансирование. Они считают, что вслед за схождением миссий обоих типов вузов должна осуществиться конвергенция их структур, что поможет государственным исследовательским университетам адаптироваться к этой новой конкурентной среде. – См. URL: https://www.tiaainstitute.org/sites/default/files/presentations/2017-02/converging_paths_daniels_spector.pdf и URL: <https://www.chronicle.com/article/Free-the-Public-Universities/236372>

В октябре 2016 г. в серии ЮНЕСКО «Исследования и прогнозы в области образования» вышел рабочий документ «Приватизация в образовании: Тенденции и последствия», в котором обобщены многолетние дискуссии по этим вопросам, приводившиеся аргументы за и против. Отмечается, что приватизация в сфере образования широко распространена во всем мире, принята правительствами и зачастую поддерживается некоторыми межправительственными организациями, транснациональными корпорациями и неправительственными организациями. В документе делается вывод о том, что поскольку образование больше не может полностью финансироваться и предоставляться государством, вопрос заключается не столько в том, заслуживает ли одобрения участие частного сектора в образовании, сколько в том, в какой степени деятельность частных субъектов должна регулироваться государством, как это должно осуществляться и с какой целью. – См.: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246485E.pdf>

⁵ Подготовка Всемирной конференции по высшему образованию 2009 г. проводилась в обстановке тревоги за судьбы всей сферы образования в связи с разразившимся в США финансовым, а затем и экономическим кризисом, распространившимся в мире с разной интенсивностью. Об этом говорилось не только в данном обзоре, но и во многих других публикациях, в том числе в исследовательской работе Института планирования образования ЮНЕСКО «Глобализация, экономический кризис и национальные стратегии развития высшего образования» (2009). – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186428e.pdf>

Безусловно, кризис отразился на многих обучавшихся в тот период и потенциальных студентах, на многих вузах и национальных образовательных структурах. Однако вряд ли можно считать, что негативные сценарии, предполагавшие глубокий долговременный кризис мировой системы образования, воплотились в жизнь.

Если в национальных системах образования и происходили изменения, продиктованные кризисом (например, изменение соотношения государственного и частного секторов высшего образования, перераспределение функций между государством и вузами, укрепление роли и доли ИКТ в образовательном процессе и управлении и т.п.), то в целом количество студентов в мире неуклонно росло. В стратегическом документе ЮНЕСКО (апрель 2017 г.) указывается на удвоение зачислений в вузы за период с 2000 по 2014 г. в мире со 100 до 207 млн. – См.: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862E.pdf>

Экономическая и социальная комиссия Организации Объединенных Наций для Азии и Тихого океана (ЭСКАТО) в Статистическом ежегоднике 2015 фиксирует рост зачислений в данном регионе с 62 млн в 2000 г. до 101 млн в 2013 г. Растет и количество выпускников вузов. В этот же период в Китае завершили высшее образование 1,8 млн (2000 г.) и 9,4 млн (2013 г.), т.е. ежегодный прирост составил 13,6 %. В ряде стран темпы ежегодного прироста количества выпускников были даже выше – более 20 % в Лаосе, Камбодже и Мьянме. – См.: URL: http://www.unescap.org/sites/default/files/SDGs_04_SYB2015.pdf

Вопреки пессимистическим ожиданиям, вызванным кризисом 2008-2009 гг., мобильность студентов в мире, в том числе из Китая и Индии, вовсе не сократилась.

Как отмечается в «Докладе ЮНЕСКО по науке: на пути к 2030 году», мобильность на уровне высшего образования в мире в целом постоянно росла, в том числе в период обострения кризиса: с 2,8 млн в 2005 г. до 4,1 млн в 2013 г. – См.: URL: https://en.unesco.org/unesco_science_report

В период с 2000 по 2013 г. число студентов из Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР), обучающихся в высших учебных заведениях за пределами своих стран, увеличилось с 644 тыс. до 1,7 млн. В 2013 г. самое большое количество студентов направил за рубеж Китай (712 157), далее следуют Индия (181 872), Республика Корея (116 942), Малайзия (56 260) и Вьетнам (53 546). На эти пять

стран приходится около двух третей (66 %) студентов из стран данного региона. См.: URL: http://www.unescap.org/sites/default/files/SDGs_04_SYB2015.pdf

Хорошо известно, что долгое время основным направлением исходящей мобильности были страны – члены ОЭСР. Успешно развивается мобильность внутри Европейского союза (прежде всего благодаря программам Эразмус и Эразмус+). Однако в первое десятилетие XXI в. зародилось и успешно развивается новое явление – мобильность внутри АТР. С 2010 г. число индонезийских студентов в Китае ежегодно увеличивается в среднем на 10%, и в 2015 г. в Китае обучалось около 14 тыс. индонезийцев. С 2003 по 2012 г. число южнокорейцев, обучающихся в Китае, более чем удвоилось.

Азия также становится привлекательной для иностранных студентов, особенно из региона. Например, в последние годы в Китае растет число как индонезийских, так и корейских студентов. В целом, в 2012 г. в Китае обучалось около 330 тыс. иностранных студентов, и к 2020 г. планируется охватить 500 тыс. студентов.

Япония, вынужденная реагировать на избыточные возможности в своих университетах, также активизирует набор иностранных студентов; их число уже заметно выросло в 2014 г. Ставится цель поднять зачисление иностранных студентов до 300 тыс. к 2020 г. – См. URL: <http://monitor.icef.com/2015/11/the-state-of-international-student-mobility-in-2015/>

Возможно, переориентация мобильных студентов на иные, чем традиционные, страны обучения также является отчасти следствием упомянутого в обзоре кризиса. Но это уже тема отдельного исследования.

⁶ Согласно вышедшему в 2015 г. Отчету ООН «Перспективы мировой урбанизации», городское население неуклонно растет: в 1950 г. в городах проживало 30% населения мира, а в 2014 г. – 54 %. Прогнозируется, что к 2050 г. 66 % населения мира будет городским.

Критерием отнесения к городской категории является, по методологии ООН, совокупность характеристик, одна из которых – наличие сектора образования (наряду с численностью и плотностью населения, наличием инфраструктуры, медицинских услуг и др.). Вместе с тем в отчете отмечено, что жизнь в городах отличается более высоким уровнем грамотности и образования, большим доступом к социальным услугам и расширением возможностей для участия в культурной и политической жизни. – См.: URL: <https://esa.un.org/unpd/wup/Publications/Files/WUP2014-Report.pdf>

В рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA-2009) Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) осуществила исследование уровня подготовки городского и сельского контингентов 65 стран мира. Сравнение проводилось между учащимися, проживающими в городах с населением более 100 тыс., и проживающими в городах

с меньшим населением и в сельской местности. Разрыв в уровне подготовки между ними в среднем равнялся 20 баллам по шкале PISA (что приравнивается к полугодовому обучению). Разрыв в более чем 55 баллов зафиксирован в Албании, Болгарии, Дубае (ОАЭ), Катаре, Кыргызстане, Панаме и Перу. Среди стран – членов ОЭСР и их партнеров некоторый разрыв отмечен в 19 государствах, а в 15 различий не наблюдалось.

Авторы исследования приходят к выводу, что в большинстве стран у учащихся в городах успеваемость лучше. Как правило, городские учебные заведения крупнее, лучше укомплектованы преподавателями, имеют больше образовательных ресурсов и более свободно ими распоряжаются. – См.: URL: https://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/what-makes-urban-schools-different_5k4618w342jc-en#page4

В США городское население составляет 82 % (см. выше Отчет ООН по урбанизации), прилагаются усилия по выравниванию уровней образования в городах и за их пределами, однако разрыв все еще сохраняется. Служба экономических исследований Министерства сельского хозяйства США отмечала в декабре 2014 г., что, несмотря на рост показателей завершения средней школы, сельские районы по-прежнему отстают от городских по показателям более высоких уровней образования. По приведенным данным обследования американского Бюро переписи населения США за 2008-2012 гг., доля сельского населения трудоспособного возраста (25 лет – 64 года) со степенью, полученной в колледже, или выше была на 14 процентных пунктов ниже, чем в городских районах, а разрыв между сельскими и городскими районами по доле взрослого населения с 4-летним высшим образованием увеличился с 2000 г. на 2 процентных пункта. – См.: URL: <https://www.ers.usda.gov/amber-waves/2014/december/rural-areas-lag-urban-areas-in-college-completion/>

Эта же Служба Министерства, ссылаясь на данные официальной статистики и «Обзор образования в сельской местности-2017» (см.: URL: <https://www.ers.usda.gov/publications/pub-details/?pubid=83077>), фиксирует, что общий уровень образования людей, проживающих в сельских районах, заметно вырос: если в 1960 г. 60% сельского населения в возрасте 25 лет и старше не окончили среднюю школу, то к 2015 г. эта доля снизилась до 15 %. Однако доля взрослых, имеющих по крайней мере степень бакалавра, по-прежнему выше в городских районах: 19 % в сельских районах против 33% в городских. – См.: URL: <https://www.ers.usda.gov/topics/rural-economy-population/employment-education/rural-education/>

⁷ По данным ЮНЕСКО, за период 1999-2009 гг. рост числа студентов высших учебных заведений превышал рост численности населения. Наиболее значительные успехи были достигнуты в Восточной Азии и Тихоокеанском регионе, особенно среди женщин, и в странах Африки к югу от Сахары. Вместе с тем послед-

ний из названных регионов был единственным, где темпы роста числа учащихся среди женщин был незначительно ниже, чем среди мужчин.

⁸ Системы высшего образования Китая и Индии являются крупнейшими по величине и темпам роста по нескольким показателям.

Валовой коэффициент зачисления в вузы (т.е. количество учащихся, зачисленных в высшие учебные заведения в процентах от количества населения в соответствующей возрастной группе), по данным Всемирного банка, в Индии постепенно приближается к мировому уровню, а в Китае уже превысил его.

Валовой коэффициент зачисления в вузы (%)		
Страна	2000 г.	2015 г.
Индия	9,547	26,875
Китай	7,72	43,392
Весь мир	19,036	35,693

Согласно данным ЮНЕСКО, в 2014 г. количество студентов вузов в мире составляло 207 млн (увеличившись вдвое с 2000 г.). – См.: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862E.pdf>

В Китае около 37 млн студентов вузов, из них 26,96 млн (2016 г.) обучается в 2560 университетах (прирост почти на 10 млн с 2006 г.).

Система высшего образования Индии – третья по величине в мире (после Китая и США). Согласно Отчету об обследовании высшего образования Индии (2015-2016) Департамента высшего образования Министерства развития человеческих ресурсов в стране насчитывается 799 университетов, 39 071 колледжей и 11 923 так называемых автономных учреждений.

Общее количество студентов вузов Индии – 34,6 млн, из них 16 млн – девушки (46,2 %). На дистанционное обучение зачислено 11,05 %, из них почти половина – лица женского пола (46,3 %).

Высшее образование в Индии получают 45 424 иностранных студента из 165 стран, большая их историчась – из соседних государств: в первую тройку входят Непал (21 %), Афганистан (10 %) и Бутан (6 % от общего количества иностранцев). – См.: URL: http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics/AISHE2015-16.pdf

⁹ Общемировая картина высшего образования со временем менялась и сегодня весьма разнообразна и сложна. Среди учебных заведений, работающих на высшей ступени образования, можно встретить университеты (в том числе исследовательские, многопрофильные, открытые), академии, институты (технологические, профильные, отраслевые и т.п.), высшие школы, колледжи и коллежи; пуб-

личные (общегосударственные и местные) и частные, коммерческие и некоммерческие; международные, корпоративные, онлайн-овые и проч.

В настоящее время единой мировой классификации вузов не существует. Практически в каждой стране своя система высшего образования и своя классификация. Первая попытка систематизации была осуществлена в 1970-1973 гг. в США Комиссией Карнеги по улучшению преподавания. Ее первый доклад, содержащий классификацию вузов США, вышел в 1973 г. С тех пор классификация Карнеги неоднократно корректировалась, новые редакции выходили в 1976, 1987, 1994, 2000, 2005, 2010 и 2015 гг. Так, в 1976 г. вузы делились на 5 категорий, в 1994 г. – на 10 категорий по четырем критериям; в 2005 г. была применена новая многокритериальная классификация, она сохранена в редакции 2015 г., использующей параллельно 6 схем классификации. С 2015 г. используется деление на 6 видов вузов США: исследовательские университеты (Research University) (государственные и частные); многопрофильные университеты (Comprehensive University) (в основном государственные); гуманитарные колледжи (Liberal Arts College) (по большей части частные); муниципальные или окружные колледжи (Community College) (государственные и частные); учебные заведения для меньшинств (Minority-Serving Institution), среди которых есть исследовательские и многопрофильные университеты, гуманитарные и муниципальные колледжи; коммерческие учебные заведения (For-profit Institution), обучающие как очно, так и онлайн.

К концу 2018 г. ожидается выход обновленной редакции классификации Карнеги. В частности, изменится такой параметр, как длительность обучения: помимо трехгодичных и пятилетних будут учитываться и более короткие циклы, что позволит, по мнению авторов классификации, «лучше отражать быстро меняющийся ландшафт высшего образования». – См.: URL: <http://carnegieclassifications.iu.edu/>

Согласно принятой в Индии классификации, в систему высшего образования входят 799 университетов, 39 071 колледжей и 11 923 так называемых автономных учреждений; 277 университетов – частные, 307 университетов располагаются в сельской местности, 14 университетов – женские. Есть 15 открытых университетов: один Центральный, в различных штатах Индии работают один частный и 13 государственных открытых университетов. В 118 университетах ведется смешанное обучение – очное и дистанционное. – См.: URL: http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics/AISHE2015-16.pdf

Общеввропейская классификация вузов находится в процессе разработки, в том числе в рамках проекта «Карта университетов. Европейская классификация высших учебных заведений». – См.: URL: http://www.u-map.eu/U-MAP_report.pdf и URL: <http://www.u-map.eu>

Наиболее универсальным и признанным инструментом систематизации в сфере образования является Международная стандартная классификация образо-

вания (МСКО). Первая редакция была утверждена Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1976 г., ныне действующая – в 2011 г. – См.: URL: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-iscled>

Изначально предназначенный для классификации и представления сопоставимых на международном уровне статистических данных об образовании на всех уровнях – от уровня 0 (дошкольное образование) до уровня 8 (докторантура), этот документ используется и для других целей, например, при совершенствовании систем образования отдельных стран, в ходе составления рейтингов, в целях облегчения мобильности и признания документов об образовании.

МСКО лежит в основе работы, подготовленной Европейской информационной сетью в области образования «Эвридика» («Eurydice») – «Структура европейских систем образования 2017/18: схематические диаграммы. Факты и цифры». – См.: URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e54460d-d585-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-53918966>

Авторы проанализировали 43 системы образования в 38 странах: 36 общенациональных систем, 3 системы в Бельгии (фламандского, французского и немецкоязычного сообществ страны) и 4 системы в Великобритании (Англии, Уэльса, Северной Ирландии и Шотландии).

В публикации наглядно представлены уровни и виды образования (от дошкольного до высшего), соответствующие возрастные группы и длительность обучения, образовательные программы и связь между ними и другие параметры. С кратким описанием каждой из систем можно ознакомиться здесь: URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

¹⁰ Если на Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 1998 г. частные вузы практически не упоминались, то на конференции 2009 г. им был посвящен один из основных документов – «Новая динамика: Частное высшее образование», в котором, в частности, отмечалось, что в мире около 30% абитуриентов идет в частные вузы. – См.: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183174e.pdf>

Международная конференция Международной ассоциации университетов (МАУ) в октябре 2017 г. (Аккра, Гана) была посвящена одной теме: «Лидерство для меняющегося ландшафта государственно-частного финансирования высшего образования». – См.: URL: <https://www.eiseverywhere.com/ehome/iau2017/484502/> Наряду с 600 университетами мира в МАУ входят более 30 национальных и региональных университетских ассоциаций, и их очередная Всемирная встреча предшествовала конференции в Аккре и была посвящена той же теме.

По итогам столь представительных мероприятий были выявлены следующие тенденции.

(1). Наличие и рост частного образования существенно различаются по регионам мира. Традиционно сильны частные вузы США, некоторые из которых яв-

ляются самыми престижными в мире. В странах Восточной Азии (например, в Японии, Южной Корее и Тайване) созданы частные учебные заведения, в которые поступает наибольшее число абитуриентов этих стран. Западная Европа – регион, где частное высшее образование наименее представлено, хотя в последнее время стали появляться частные вузы. Наибольший рост частного высшего образования наблюдается в развивающихся странах Африки, Латинской Америки и Южной Азии. Главная причина видится в том, что их правительства не в состоянии финансировать постоянно растущий спрос на высшее образование в результате демографического роста. Отмечено, что эта тенденция роста сохранится.

(2). В 2017 г. в большинстве развивающихся стран число частных учебных заведений уже значительно превышало число государственных, хотя количество учащихся в них могло быть и ниже. Прогнозируется, что в ближайшее время частные заведения превзойдут государственные по количеству поступающих, как это уже произошло в некоторых странах.

(3). В области финансирования границы между частными и государственными учреждениями размываются. Основным источником финансирования частных учебных заведений является плата за обучение, хотя в некоторых случаях различные частные фонды, включая эндаументы, также вносят свой вклад. В то же время государственные университеты все чаще вынуждены взимать плату за обучение, чтобы покрыть свои расходы, поскольку государственные гранты остаются неизменными или даже сокращаются.

(4). Частные провайдеры образования весьма разнообразны. В то же время частные и государственные высшие учебные заведения зачастую имеют пересекающиеся характеристики, а динамика их взаимодействия и соотношения между ними быстро меняется. В связи с этим, отметила Президент МАУ Пэм Фредман, Международная ассоциация университетов рассмотрит возможность проведения исследования, посвященного частным провайдерам высшего образования в различных регионах мира. – См.: URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2017103110332862>

¹¹ В настоящее время рейтинг Academic Ranking of World Universities (ARWU) продолжает действовать и является одним из ведущих мировых рейтингов университетов. Международный рейтинг университетов Times Higher Education World University Rankings (THE) был впервые опубликован в ноябре 2004 г. под объединенным брендом THE-QS. С 2010 г. рейтинги THE и QS издаются независимо. При этом старая методология THE-QS перешла к рейтингу QS, в то время как рейтинг THE с 2010 г. издается на основе принципиально новой методологии. Подробнее об этих и других рейтингах см. на сайте Министерства образования и науки Российской Федерации: URL: <https://5top100.ru/rankings/>

2. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ

Исторически **международный характер университетов** проявляется динамично и по-новому, и эта тенденция быстро распространяется в сфере высшего образования. Интернационализация вышла на передний план вследствие глобализации и предоставляет множество интересных возможностей для высших учебных заведений и образовательных систем. В то же время сфера образования является сложной и неустойчивой, ей присущи реальные риски и проблемы. На карту поставлены вопросы конкурентоспособности и актуальности образовательной системы, требующие новых видов стратегического мышления, деятельности с учетом международного характера высшего образования.

Основные понятия и определения

Несмотря на тесную связь и часто взаимозаменяемое использование, термины «глобализация» и «интернационализация высшего образования» относятся к двум различным явлениям. Глобализация, как правило, подразумевает «широкие экономические, технологические и научные направления, которые непосредственно влияют на высшее образование и в значительной степени неизбежны в современном мире.» Интернационализация, связана с «конкретной политикой и программами, осуществляемыми правительством, академическими системами и институтами и, даже отдельными подразделениями, занимающимися вопросами глобализации» (Altbach, 2006: 123).

Тесная связь между глобализацией и интернационализацией стала очевидной для многих экспертов в области высшего образования, но одним из ключевых различий между этими двумя понятиями является понятие контроля. Глобализация и ее последствия находятся вне контроля какого-либо одного субъекта или группы субъектов. Интернационализацию, однако, можно рассматривать как стратегию общества и вузов, применяемую ими в ответ на многочисленные требования, предъявляемые к вузам в условиях глобализации, а также как инструмент высшего образования для подготовки специалистов к вовлеченности в глобальный мир. Действительно, интернационализация воспринималась во многих странах как необходимый процесс «включения международного, межкультурного или глобального аспекта в цели, функции, реализацию программ высшего образования» (Knight, 2003: 2). Этот процесс состоит в основном из двух основных направлений деятельности, которые принято характеризовать как «интернационализация в своей родной стране (внутренняя интернационализация)» и «внешняя интернационализация» (Knight, 2004a).

Интернационализация в своей стране, как правило, состоит из стратегий и подходов, разработанных для применения международного опыта в условиях местного университета, например, путем включения в образовательные программы глобальных и компаративных перспектив или посредством привлечения иностранных студентов, ученых и преподавателей. Интернационализация за рубежом, с другой стороны, подразумевает продвижение университета и его ключевых фигур в международном сообществе. Основными примерами являются отправка студентов для обучения за рубежом, создание филиала университета за рубежом или участие в межвузовском партнерстве.

Помимо основных зонтичных концептов интернационализации и глобализации существуют и другие термины, такие как международный уровень, международное образование, международная программа, международное и/или межвузовское сотрудничество, международные партнерские отношения, трансграничное (межгосударственное) образование, образование без границ и регионализация. Разнообразная терминология отображает широту опыта в этой области и разнообразные подходы к интернационализации, принимаемые различными системами высшего образования и учреждениями по всему миру.

Основные проявления глобализации и интернационализации

Интернационализация высшего образования примечательна своими бесчисленными направлениями, проявляющимися во всем мире. Хотя каждая страна по-своему уникальна, можно выделить несколько общих тенденций в глобальном масштабе. Эти тенденции включают в себя следующее: мобильность людей, программ и вузов; растущую известность совместных исследований; совершенствование учебных программ, а также методы преподавания и обучения; все большее осознание взаимосвязанности программ высшего образования по всему земному шару, растущую распространенность феномена интернационализации в вузах и других системах высшего образования.

Мобильность студентов и ученых является характерной чертой университетов с первых дней их существования в средневековой Европе. В последние десятилетия число студентов, обучающихся за пределами своей страны, увеличилось в геометрической прогрессии. Хотя данные трудно получить и проверить, по оценкам ЮНЕСКО, в 2007 г. было зарегистрировано более 2,8 млн международных студентов, что на 53% больше по сравнению с 1,8 млн студентов в 2000 г. Согласно исследованиям, выполненным для международной компании IDP Pty Ltd (специализируется в сфере зарубежного образования и изучения английского языка), к 2025 г. около 7,2 млн студентов будут получать высшее образование не только в своей родной стране, что на 88% больше по сравнению с данными ЮНЕСКО (Bohm, et al., 2002). В некоторых странах мира международная мобильность студентов стала одним из центральных вопросов в области высшего образования. Например, недавнее исследование влияния Программы мобильности студентов ERASMUS (которая была начата в 1987 г.) свидетельствует о том, что она «сыграла ведущую роль в интернационализации высшего образования на национальном, европейском и международном уровнях» (European Commission, 2008a: 4), и оказала влияние на широкий спектр других вопросов в области политики и практики европейского высшего образования.

Не менее важными, но трудно отслеживаемыми являются тенденции мобильности научно-педагогических кадров – исследователей, ученых и преподавателей, работающих за пределами своей страны.

Ряд международных соглашений между высшими учебными заведениями часто включают в себя долгосрочные и краткосрочные программы по обмену профессорско-преподавательского состава. Международные программы предоставления стипендий и грантов, наряду с другими совместными проектами, способствуют перемещению большого количества ученых по всему миру каждый год с целью проведения исследований за рубежом. В то же время профессиональные и научные встречи и конференции заставляют многих ученых выезжать за границу. В некоторых случаях выдающихся ученых активно привлекают из одной страны в другую с целью укрепления престижа и академических показателей учреждений. В то же время кризис трудовых ресурсов стал результатом масштабного перемещения ученых, широко известного как «утечка мозгов», из бедных и нестабильных стран, в частности Центральной и Западной Африки, в более благополучные и богатые ресурсами страны Севера.

Международная мобильность не ограничивается людскими ресурсами; в последние десять лет наблюдается стремительный рост количества международных образовательных программ и вузов, осуществляющих свою деятельность на международном образовательном рынке. Чрезвычайно трудно выразить этот процесс в цифрах, принимая во внимание множество различных проявлений трансграничного взаимодействия. Этот процесс охватывает филиалы действующих университетов, таких как Нью-Йоркский университет в Абу-Даби, филиалы головных вузов (общей моделью для многих иностранных участников является открытие подобных объектов в региональных центрах, таких как Дубай, Катар и Сингапур), а также соглашения о сотрудничестве. Например, соглашение между Ноттингемским университетом и Университетом Жеян Ванли (который входит в объединение образовательных учреждений Zhejiang Wanli Education Group) обеспечивает возможность деятельности филиала Ноттингемского университета в г. Нинбо (Китай). Также распространенной является практика по реализации образовательных программ или узкоспециальных проектов за рубежом самостоятельно одним вузом или совместно с партнерами. В этой области наблюдается значительный рост числа новых участников, в частности, коммерческих компаний и структур, которые активно работают в интернет-пространстве. В данной сфере имеют место ощутимая текучесть кадров и нестабильность.

Многие вузы ощущают свои потенциальные возможности и осознают настоятельную необходимость развития международно-ориентированной деятельности. Однако тот факт, что договоренности о международной деятельности периодически «приходят и уходят», свидетельствует о многих сложностях и проблемах, касающихся продвижения программ и других проектов за рубежом. Необходимо также признать, что международный поток образовательных программ крайне неравномерен, двигаясь в основном в направлении «Север – Юг». Тем не менее есть исключения из этого правила, например, наличие пакистанских и индийских институтов в «Knowledge Village» в Дубае.

Влияние интернационализации высшего образования также прослеживается в тех изменениях, которые имеют место в основной деятельности университетов, в преподавании и научных исследованиях. Запросы общества в эпоху глобальных знаний оказывают давление на высшее образование, требуют концентрации на конкретных видах деятельности, подходах и результатах. Проведение исследований в таких ключевых областях, как информационные технологии и естественные науки, рассматривается на уровне программ государственного развития, способствует повышению престижа отдельных вузов. Как следствие, данное направление деятельности стало приоритетным для многих университетов во всем мире. Большая часть лучших мировых исследований может быть осуществлена только в рамках международных совместных усилий, учитывая сложность проблем и/или объем инвестиций, необходимых для реализации этих проектов.

Глобальные тенденции бизнеса выдвинули на первый план подготовку молодых специалистов с определенной квалификацией и навыками. Лучшим примером тому может быть разработанная на основе американских образовательных традиций программа MBA (магистр делового администрирования), которая в настоящее время предлагается во многих странах мира.

В то же время глобальная заинтересованность в развитии студентов, обладающих навыками коммуникации, эффективного критического мышления, умениями динамично решать проблемы и продуктивно действовать в составе команды в различной (чаще международной и межкультурной) среде, возможно, способствует изменению методов преподавания и обучения студентов в разнообразных контекстах, включая конкретное содержание, которое студентам надлежит

освоить. Недавние дискуссии о роли гуманитарных наук и общеобразовательных дисциплин в Восточной Азии являются хорошим примером для изменения или расширения аспектов содержания образовательных программ в свете глобализации и интернационализации (Rumbley, 2008).

В течение последних 10 лет по всему миру явно наблюдаются углубляющиеся и расширяющиеся взаимосвязи в рамках образовательных услуг в сфере высшего образования. Университеты, профессорско-преподавательский состав, а также выпускники непосредственно и тесно связаны с инновационной глобальной экономикой. Все, что происходит в вузах и образовательных системах в одной части мира, оказывает влияние на самые отдаленные уголки другой части мира. Международные рейтинги, которые приобрели такую известность в последнее десятилетие, являются ярким примером того, что вузы осуществляют свою деятельность не в «вакууме», даже не на местном или национальном уровне, а в значительной степени действуют на мировой арене.

Наконец, одна из наиболее важных характеристик интернационализации, возникшая в течение последнего десятилетия, – это ее распространенность. Она проявляется на всех уровнях высшего образования по всему миру, затрагивая отдельные вузы, регионы внутри стран и национальные системы высшего образования.

На институциональном уровне интернационализация проявляется в том, что большое количество университетов сформулировало в более широком контексте свои миссии, включающие служение обществу, подготовку «граждан мира», владеющих «глобальными компетенциями». Создание центров международных программ и поддержки, выделение времени для работы персонала по данным направлениям деятельности стало обычным явлением в высших учебных заведениях во всем мире.

В некоторых странах интернационализация достаточно очевидно проявляется на региональном уровне. Рассмотрим два примера. В Испании, например, университеты в различных автономных сообществах, таких как Каталония и Андалусия, объединились для продвижения своих регионов, предназначенных для мобильности иностранных студентов. В Соединенных Штатах Америки более 20 штатов – от Калифорнии до Оклахомы, от Индианы до Массачусетс – приняли резо-

люции на уровне штатов в поддержку международного образования. Несмотря на то, что в США инициативы на уровне штатов являются символическими и практически не реализуются, «символизм» сам по себе является примечательным фактом, который свидетельствует о возрастающей важности международной деятельности.

Интернационализация высшего образования определяется в целом ряде стран как задача государственного уровня. Катар, Сингапур и Объединенные Арабские Эмираты являются примером тех стран, которые предпринимают очень серьезные меры для развития интернационализации как составляющей национальной политики. Такие государства концентрируют свои стратегии на привлечении престижных зарубежных университетов к созданию их филиалов, которые в соответствующих странах будут выполнять функцию региональных центров высшего образования и обеспечат расширение доступа к высшему образованию для местного студенчества. В этом случае ключевыми мотивирующими факторами являются экономическое развитие и повышение престижа. Другие страны, такие как Великобритания, Австралия и Канада, стремятся сохранить экономическую конкурентоспособность и получить существенные доходы за счет привлечения большого количества иностранных студентов на платное обучение, с учетом интересов которых в этих государствах скорректировали визовые и иммиграционные требования. В Соединенных Штатах, например, согласно подсчетам, иностранные студенты и их семьи вложили около 15,5 млрд долларов в экономику США в течение 2007/08 учебного года (NAFSA, 2008). В глобальном масштабе, согласно предварительным расчетам, обучение иностранных студентов представляет собой «сферу бизнеса», оцениваемую в 45 млрд долларов (Vargow, 2008).

Помимо получения прибыли, имеют значение образовательные, политические и культурные факторы. Внешняя политика многих стран Европы нацелена на укрепление и наращивание своего потенциала. Соответствующие программы действий включают совместную деятельность в сфере высшего образования, особенно в развивающихся странах и часто в партнерском сотрудничестве со странами, с которыми ранее были колониальные связи (в частности, в Африке и Латинской Америке).

Интернационализация также получила признание на региональном и международном уровнях. Болонский процесс и Лиссабонская

стратегия в Европе являются яркими примерами подобного международного взаимодействия. Более 40 стран включены в Европейское пространство высшего образования (ЕПВО, англ. EHEA) в рамках Болонского процесса. Ожидается, что участники ЕПВО выработают единую, общеевропейскую позицию относительно высшего и непрерывного обучения, достигнут взаимопонимания и ясности относительно степеней и квалификаций, будет обеспечен высокий уровень качества, привлекательность и конкурентоспособность образования в мировом масштабе (Bologna Declaration, 1999). Следует отметить, что развитие общей образовательной политики в Европейском регионе служит основным ориентиром для усилий координации наднациональной, общерегиональной политики в других частях мира. Например, инициатива стран Латинской Америки и Карибского бассейна за единое пространство высшего образования (англ. ENLACES) направлена на укрепление сотрудничества в регионе в целях гармонизации учебных планов образовательных программ и институциональных (вузовских) реформ, развития междисциплинарного подхода, внутрирегиональной мобильности и академического обмена студентов, исследователей и преподавателей, а также для совместной деятельности по организации исследований, имеющих социальную значимость и приоритет с учетом потребностей в подготовке специалистов на самом высоком уровне научных и технологических инноваций, в целях распространения знаний и культуры, расширения спектра услуг для органов государственного управления и производственного сектора стран региона (UNESCO-IESALC, 2008).

Концентрация усилий на наднациональной регионализации высшего образования также прослеживается в создании таких организаций, как Африканская сеть интернационализации образования (англ. ANIE) (Teferra and Knight, 2008), а также в развитии Стратегии Африканского союза по гармонизации высшего образования в Африке. В настоящее время подобные концепции изучаются в Азиатском регионе. Так, в ноябре 2008 г. соответствующие вопросы были рассмотрены на Международной конференции «Повышение осведомленности: изучение идей создания общего пространства высшего образования в Юго-Восточной Азии». Конференция была подготовлена под эгидой Организации министров образования Юго-Восточной Азии на базе Регионального центра высшего образования и развития Организации

министров образования стран Юго-Восточной Азии (SEAMEO-RIHED). Кроме того, В 2006 г. в Катании принята Декларация о европейско-средиземноморском пространстве высшего образования (подписана министрами образования Алжира, Египта, Франции, Иордании, Греции, Италии, Мальты, Марокко, Португалии, Словении, Испании, Туниса и Турции), которая нацелена на «активизацию системного сотрудничества в целях взаимной сопоставимости и понимания систем высшего образования» в большей части средиземноморского региона (Catania Declaration, 2006: 2). Включение высшего образования в Генеральное соглашение о торговле услугами Всемирной торговой организации является еще одним наглядным отражением того, как международный аспект высшего образования становится глобальным.

Возможности, вызовы и риски

Некоторые аналитики считают, что влияние глобализации на высшее образование заключается в том, что появляются новые перспективные возможности для образования и науки, развитию которых более не препятствуют национальные границы. В то же время другие исследователи рассматривают глобализацию как посягательство на национальную культуру и автономию. Обе группы экспертов правы. При этом следует подчеркнуть острую необходимость в развитии международного сотрудничества, заключении международных договоров в сфере образования, поскольку по самым скромным подсчетам 2,8 млн студентов, значительное количество ученых и преподавателей свободно перемещаются по всему миру, многочисленные университеты осуществляют свою деятельность в международном масштабе, предлагается бесчисленное количество образовательных программ с присвоением различных степеней.

Возможно, положительным следствием экономической глобализации, которая повлекла за собой давление на сферу высшего образования в целях его интернационализации, стала необходимость применения эффективных (и более прозрачных) систем отчетности, общих контрольных показателей и стандартов этики и качества. Государства больше не могут ставить в невыгодное положение студентов и ученых, которые получили квалификацию и опыт за рубежом. Неприемлемым является отказ от талантливых специалистов, между тем подобная си-

туация возникает, когда человек не может воспользоваться преимуществами образования за пределами страны, в которой оно было получено. Тем не менее многочисленные заинтересованные стороны на международном уровне нуждаются в контрольных критериях, нормах и стандартах, чтобы должным образом и адекватно оценивать не известные им квалификации, присвоенные за рубежом. Однако достижение соответствующих соглашений является не простой задачей.

В то же время крайне важно признать, что деятельность некоторых сил, которые в настоящее время оказывают влияние на процесс интернационализации высшего образования, не обязательно отвечает потребностям его развития и модернизации в национальном контексте; открытие границ порождает разнообразные причины для конфликтов в процессе развития образования.

Возможности

В течение последнего десятилетия по всему миру заметно возросло международное сотрудничество на институциональном и национальном уровнях, даже в условиях конкурирующих приоритетов (Rumbley, 2007). В настоящее время для этого существуют политические, материально-технические и образовательные основания. Увеличивающаяся доступность международных поездок и быстро расширяющаяся инфраструктура информационных технологий открыли множество новых возможностей в сфере высшего образования. Современные модели обучения в режиме онлайн делают образование и ресурсы более доступными для лиц, проживающих в местах, территориально удаленных от университетов. Информационные технологии предоставляют исследователям более широкие возможности для научного сотрудничества. Эти расширенные возможности для коллегиального трансграничного взаимодействия (с использованием или без использования технологий) позволяют ожидать необходимого развития потенциала научных исследований в тех областях, где это необходимо (Rumbley, 2007). Совместные программы так называемых двойных дипломов, партнерские усилия и другие виды деятельности для развития трансграничного международного образования (при условии, что все перечисленные инструменты используются в соответствии с регулирующими нормативами и качество их реализации подлежит контролю)

расширяют ресурсы отдельных университетов без значительных дополнительных инвестиций. Использование перечисленных инструментов предполагает увеличение потенциала вузов и образовательных систем, испытывающих недостаток ресурсов.

В различных регионах мира заинтересованные в интернационализации образования структуры поддерживают и продвигают идею общего языка и общей концепции, которые способствуют мобильности все большего и большего количества студентов во время учебы и после окончания университетов. Опыт участия в международных образовательных программах и проектах традиционно рассматривается как механизм формирования готовности и способности большего количества выпускников и ученых к осуществлению профессиональной деятельности в условиях глобализации общества.

Интернационализация в большинстве случаев перестала выступать в роли малорентабельной, несущественной, нерегулярной или специальной деятельности и трансформировалась в более централизованно управляемый, тщательно организованный и продуманный компонент деятельности вузов. В последние годы во всем мире действительно меняется отношение университетов к интернационализации: от простого реагирования на данное явление вузы переходят к активной деятельности. В настоящее время для многих систем и учреждений высшего образования существует возможность перейти к реализации более важных стратегических направлений деятельности в международной сфере. Соответствующие тенденции, вероятно, будут включать в себя очень целенаправленные усилия вузов по достижению соглашений со стратегическими партнерами, использованию ресурсов новых или уже существующих сетей, разработку новых подходов к участию в международном сотрудничестве на региональном, а не глобальном уровне. Ожидается, что студенческая мобильность станет более динамичной, значительный потенциал для роста и развития инноваций существует в области международной совместной научно-исследовательской деятельности (Rumbley, 2007).

Широко распространенный акцент на интернационализацию на индивидуальном, институциональном и правительственном уровнях предоставляет реальные возможности заинтересованным сторонам для перехода от риторики к действиям посредством инструментов, использование которых было невозможным всего лишь десять лет назад.

Вызовы

Необходимость интернационализации высшего образования (для того, чтобы «идти в ногу» и с экономической, и с академической глобализацией) создает много проблем на организационном и политическом уровнях.

Для того чтобы быть осмысленной и устойчивой, интернационализация требует доступа к определенному количеству ресурсов (трудовых и финансовых), а также их эффективного размещения и управления. Для самых бедных стран мира и большей части страдающих нехваткой ресурсов вузов возможности участвовать в деятельности на международном уровне могут быть чрезвычайно ограниченными или чреваты компромиссными решениями, вызывающими беспокойство.

В Африке, например, зависимость научно-исследовательских и других мероприятий от огромных объемов внешнего финансирования уже давно поставила африканские университеты в невыгодное положение в разных контекстах. Немаловажной является необходимость учитывать непредсказуемые и переменчивые приоритеты зарубежного «донора», а также серьезные расхождения и несогласованность между приоритетами «внешних» спонсоров и местными потребностями и интересами (Teferra, 2008). Финансовый аспект интернационализации также является проблемой для субъектов высшего образования (как богатых, так и бедных) в условиях текущего глобального финансового кризиса. Поиск и привлечение соответствующих необходимых ресурсов являются одной из основных задач продвижения вперед, особенно в условиях, когда международная деятельность рассматривается как необязательная сфера деятельности, а не в качестве неотъемлемого компонента учебного заведения и административного аппарата.

Мобильность программ высшего образования также представляет собой серьезные проблемы. Новые поставщики образовательных услуг очень легко преодолевают национальные границы. Некоторые проекты осуществляются по приглашению правительства принимающей страны, как в случаях Сингапура и Катара; в реализации других проектов заинтересованы прежде всего их разработчики. Эти новые трансграничные программы, как правило, разработаны в соответствии с образовательной системой страны поставщика соответствующих услуг и могут как соответствовать, так и не соответствовать системе об-

разования, культурным нормам или требованиями рынка труда принимающей страны. Зачастую случается так, что ни принимающая, ни направляющая страна не имеют надлежащих возможностей и потенциала для осуществления мониторинга качества, этики или условий реализации образовательных программ. Эти обстоятельства увеличивают настоятельную необходимость применения международных стандартов, квалификационных параметров, контроля.

Вероятно, наибольшую тревогу в условиях глобализации высшего образования вызывает тот факт, что в настоящее время оно является чрезмерно неравным. Данные Филипа Альтбаха о том, что «различные существующие виды неравенства усиливаются, в то время как новые барьеры возводятся» (2004: 7), совершенно справедливо и точно характеризует мир, в котором доминирует влияние американской и в целом англоязычной парадигмы создания новых знаний, определения приоритетов в науке и образовании. Элитные университеты в самых богатых странах мира сохраняют непропорционально большое влияние на развитие международных стандартов в области стипендиальных программ, моделей управления вузами, а также на методологические подходы к преподаванию и обучению. По сравнению с другими вузами данные университеты обладают финансовыми и ресурсными преимуществами, уникальным исторически сложившимся опытом развития своих образовательных систем, вследствие чего остальные университеты (особенно в менее развитых странах) оказываются в явно невыгодном положении (Altbach, 2004).

Так, участие в глобализации высшего образования оказалось чрезвычайно сложной задачей для университетов Африки. Они занимают последние позиции в мировых институциональных рейтингах (Teferra, 2008); на долю этих вузов приходится очень небольшой процент результатов мировой научно-исследовательской деятельности (Gaillard, Hassan, Waast, 2005); университеты африканского континента в течение долгого времени испытывали негативное влияние международного диалога о глобализации, в котором принижалось значение высшего образования для развития беднейших стран мира (Teferra, 2008).

Доминирование конкретного языка или языков представляет собой еще один вызов для научно-образовательной среды в глобализованном мире. Использование распространенного языка (в настоящее

время это английский язык) является очевидным преимуществом; изучение этого одного языка обеспечивает доступ к большинству мировых научных и обучающих материалов. Тем не менее использование одного языка неизбежно ограничивает доступ к знаниям, а также препятствует развитию науки и образования на других языках (Altbach, 2004). В странах Африки использование неродных языков напоминает о мрачной истории колониализма и может негативно сказаться на качестве в тех случаях, когда преподаватели, студенты и исследователи, как правило, не владеют свободно иностранными языками (Teferra, 2008).

Наконец, студенты и ученые, которые, вероятнее всего, могут воспользоваться преимуществами новых возможностей в условиях глобализации высшего образования, как правило, принадлежат к самым богатым или иным социально привилегированным слоям общества. Огромная задача, стоящая перед сферой высшего образования, предполагает создание равных возможностей для всех в сфере международного образования. Существует насущная необходимость в сборе и анализе более точных данных о международной мобильности студентов и ученых, особенно это касается развивающихся стран. Например, в Африке «страны сталкиваются с ужасной нехваткой данных для разработки эффективной стратегии с четким направлением и руководством для выявления и поддержки международного образования в качестве важного компонента высшего образования в современном глобальном контексте» (Mulumba et al., 2008: 509). Еще одна огромная проблема связана с необходимостью открытого и честного анализа таких «скрытых» сторон международного опыта студентов и преподавателей, как проявления расизма и ксенофобии (Mulumba et al., 2008).

Риски

С точки зрения глобальной перспективы, «коммерциализация высшего образования», «фабрики по производству зарубежных дипломов» и «утечка мозгов» (Knight, 2006b: 63) выделяются в качестве ключевых рисков интернационализации. Образование без границ, в частности, представляет собой особые виды угроз: снижение качества образования или увеличение количества мошенников в сфере оказания образовательных услуг; снижение государственного финанси-

вания, если иностранные поставщики образовательных услуг обеспечивают более широкий доступ; нестабильное иностранное высшее образование в случае низкой прибыли; непризнание иностранных квалификаций отечественными работодателями или образовательными учреждениями; элитарность с точки зрения тех, кто может позволить себе образование за рубежом; чрезмерное использование английского языка в качестве языка обучения; цели национальной политики в области высшего образования не удовлетворяются (Knight, 2006a: 65).

Однако оценки рисков, несомненно, варьируются в зависимости от региона мира и в соответствии с относительными преимуществами и положением конкретных высших учебных заведений и образовательных систем. Результаты исследования свидетельствуют о том, что общее восприятие рисков, связанных с интернационализацией, выше в развивающихся странах и что разные регионы мира обеспокоены различными аспектами этого явления. Например, Латинская Америка, Карибский бассейн и Ближний Восток были идентифицированы как регионы, которые более чувствительны к возможным «потерям культурной идентичности» в рамках международного взаимодействия. В то же время проблемы, связанные с «элитарностью» в качестве побочного эффекта процесса интернационализации, в большей степени присутствуют в развивающихся странах и странах со средним уровнем дохода по сравнению с государствами с более развитой экономикой (Knight, 2006b: 66).

Очевидно, однако, что при сохранении современных тенденций глобализации и интернационализации будет развиваться дисбаланс при распределении мировых богатств и талантов. Глобальная миграция талантливых граждан дает возможность более богатым государствам и учреждениям привлекать и удерживать человеческий капитал, так остро необходимый в любом другом месте. Филип Альтбах (Altbach, 2004) отмечает, что 80% студентов из Китая и Индии, отправившихся за границу, не возвращаются домой сразу же после получения их диплома, 30% высокообразованных граждан Ганы и Сьерра-Леоне живут за границей. Поток перемещения талантов с Юга на Север и с Севера на Север продолжает доминировать в последнее десятилетие. Тем не менее в последние годы появились исключения из этого правила. Растущее количество иностранных студентов, выбравших для обучения Китай, Сингапур, Катар и Абу-Даби, свидетельству-

ет о значительных изменениях в традиционных парадигмах международной студенческой мобильности. Кроме того, Паван Агарваль и др. (Pawan Agarwal, 2008) отмечают «растущее движение Юг – Юг, которое обозначает возникновение региональных центров». Подобную роль выполняет Южная Африка, где в 2004 г. училось 52,579 иностранных студентов, из которых примерно 68% «были выходцами из стран южной части Африканского континента» и в общей сложности 86,6% «прибыли с Юга или из стран развивающегося мира» (Pawan Agarwal, 2008: 247). Также следует признать новые тенденции мобильности научно-педагогических кадров в направлении Юг – Юг. Основным примером здесь является недавнее привлечение большого числа нигерийских специалистов в Эфиопию для оказания помощи в ускорении развития высшего образования в этой стране (Semela, Ayalew, 2008).

Тем не менее властные и богатые структуры продолжают оказывать сильное влияние. Сейчас мы живем в новой эпохе власти и влияния. Политика и идеология подчинены задаче получения прибыли и ориентированности на рыночную экономику. Как и в период «холодной войны», страны и университеты не обязаны уступать условиям тех, кто оказывает помощь, содействует расширению обмена или предлагает интернет-продукты, но давление в пользу участия, как правило, превалирует. Участие в более крупном мире науки и знаний и приобретение предполагаемых преимуществ, которые нельзя получить иным образом, являются побуждающим мотивом. При этом будет такой же результат – потеря интеллектуальной и культурной автономии теми, кто наименее влиятелен (Altbach, 2004: 11-12).

Успех самых престижных университетов в привлечении мировых талантов нельзя полностью объяснять тем влиянием, которым эти университеты обладают. Существуют и другие факторы. Ограниченный доступ к ресурсам и политические противоречия могут вынудить ученых уехать из своей страны. Национальные правительства, которые стремятся сохранить и удержать своих талантливых граждан, вынуждены будут рассматривать непростой вопрос о политической целесообразности сдерживания научной деятельности (Altbach, 2004).

Национальная автономия в области образования, безусловно, сталкивается с проблемами и проявляет озабоченность по поводу растущей коммерциализации высшего образования. Провал последнего

раунда Генерального соглашения о торговле услугами (*далее* ГСТУ/ГАТС, англ. GATS) по подписанию договора, который помог бы либерализовать «торговлю» в области высшего образования, скорее всего, является лишь временной ситуацией. Возможно, наиболее очевидным является то, что принципы свободной торговли и социальные потребности стран вступают в конфликт. В случае, если договор ГСТУ/ГАТС будет подписан или региональные торговые соглашения будут упрочены более существенным образом, это определенно будет способствовать росту влияния организаций, реализующих образовательные услуги на коммерческой основе. Предложения соответствующих структур редко адаптированы к национальным приоритетам или потребностям и подрывают способность отдельных стран регулировать деятельность подобных поставщиков образовательных услуг (Altbach, 2004). Обсуждение вопросов международной торговли, релевантных для сферы высшего образования, является сложным. Кроме того, существуют многочисленные заинтересованные стороны, преследующие разные цели в отношении данных вопросов. Поэтому в сфере высшего образования возникает острая необходимость в «получении информации и отслеживании всех связей, преимуществ, и, что более важно, потребностей в соответствующей политике и нормативных положениях для осуществления руководства процессом развития образования и его мониторинга» (Knight, 2006a: 65). Неспособность содействовать наращиванию потенциала развития образования на национальном уровне таким образом, чтобы понимать и эффективно управлять соответствующим процессом, представляет собой серьезную проблему, особенно для менее развитых стран.

Не связанные с торговлей инициативы в сфере международного сотрудничества также создают сложные побочные эффекты, оставляя меньшие и/или бедные страны потенциально более уязвимыми в данной системе. Специалисты отмечают появление «нового класса детерриториализованных субъектов транснациональной политики» (Rinne, 2008: 675), вследствие чего возникает напряженная обстановка в отношении давно существующей парадигмы высшего образования как системы, которая служит национальным интересам государства.

Выводы

Процесс глобализации оказал огромное влияние на высшее образование в последнее десятилетие, и интернационализация стала основным ответом на этот феномен. Если исключить серьезные непредвиденные события, которые могли бы нарушить современные тенденции, международный аспект в системе высшего образования, как представляется, сохранит свою актуальность и будет играть более значимую роль в стратегии отдельных вузов, национальных и наднациональных региональных систем высшего профессионального образования во всем мире. Интернационализация предоставляет много новых и интересных возможностей для сотрудничества академических учреждений и может быть мощным инструментом для повышения качества и введения инноваций во многих сферах. В то же время многие существенные риски и проблемы необходимо будет учитывать в этой дорогостоящей, быстро развивающейся, конкурентоспособной глобальной среде высшего образования. Как и в случае со многими другими аспектами высшего образования, его интернационализация развивается на фоне неравенства, существующего во всем мире. Необходимость понять и использовать преимущества интернационализации, при одновременной минимизации рисков и затрат, является главным условием для продвижения вперед.

3. ДОСТУП И РАВЕНСТВО

Важность равного доступа к высшему образованию неоднократно подчеркивалась в декларациях, которые были приняты после Всемирной конференции по вопросам высшего образования в 1998 г. Члены ЮНЕСКО подтвердили приверженность положениям статьи 26 (1) Всеобщей декларации прав человека, заявив, что «каждый имеет право на образование... Высшее образование должно быть одинаково доступным для всех с учетом способностей каждого». Была подчеркнута важность повышения роли и участия женщин в сфере высшего образования, но декларация включала в себя много других факторов и условий, которые повлекли за собой неравноправие в сфере образования.

К настоящему времени достигнут значительный прогресс. Однако если во многих странах контингент студентов составляет свыше 50% в соответствующей возрастной группе (данный показатель, таким образом, отражает степень массификации образования в течение последних нескольких десятилетий), то в очень большом количестве стран контингент студентов по-прежнему составляет лишь небольшой процент от соответствующей возрастной группы. Представляется, что в малоимущих странах контингент студентов меньше, чем в более развитых странах. Кроме того, даже если количество студентов увеличилось, они редко представляют все общество в целом. В большинстве стран доступ к высшему образованию до сих пор зачастую является привилегией определенных слоев общества.

Многие страны пытались решить проблему неравенства с помощью агрессивной политики (например, политика равных возможностей или политика фиксированных правил приема и распределения по набору студентов), инновационных схем финансирования, а также

специализированных программ тьюторской деятельности и наставничества. Однако очевидно, что проблемы и проявления неравенства не так легко искоренить, сохраняется задача создания по-настоящему доступного для всех высшего образования.

Новые провайдеры образовательных услуг, новые методы обучения, разнообразие высших учебных заведений, а также легкость международной мобильности должны, по идее, сделать высшее образование доступным для большего количества людей. Хотя это и так, разнообразие возможностей также помогло выявить те негативные факторы, которые мешают добиваться прогресса.

Массификация и неравномерный уровень доходов в мировом масштабе

Коэффициент получающих высшее образование по завершении ступени обязательного образования увеличился в геометрической прогрессии по всему миру в течение последних нескольких десятилетий. В общемировом масштабе процентная доля возрастной группы зачисленных для получения высшего профессионального образования выросла с 19% в 2000 г. до 26% в 2007 г. Тем не менее, в то время как фактическое число участников растет, доля возрастной группы варьируется от региона к региону и традиционные модели неравного зачисления продолжают существовать. Неудивительно, что наиболее существенные достижения имели место среди стран с уровнем достатка выше среднего и высоким уровнем дохода. Показатели коэффициента участвующих в получении высшего профессионального образования в странах с низким уровнем доходов улучшились лишь незначительно – с 5% в 2000 г. до 7% в 2007 г. (см. приложение: статистические таблицы).

В Африке задача состоит в том, чтобы расширить возможности участия для всей возрастной группы. Минимальные 5% возрастной категории обучающихся, зачисленных в вузы стран Африки к югу от Сахары, являются самым низким в мире показателем уровня зачисленных. Страны в этом регионе ведут борьбу с ограниченными возможностями и инфраструктурой, перенаселенностью, неадекватным управлением, низким качеством подготовки обучающихся, а также высокой стоимостью (Bloom, Canning, Chan, 2005). Дистанционное обучение

сделало высшее образование значительно более доступным, особенно в сельских районах Африки, но недостаточно развитая инфраструктура и непомерные расходы для отдельных лиц и учреждений на учебу современных технологий в совокупности сдерживают прогресс.

Китай и Индия признали необходимость увеличения своих соответствующих пулов талантов для поддержки дальнейшего экономического роста. Тем не менее Китай зачисляет 23% возрастной группы, в то время как Индия зачисляет лишь 12% (см. приложение: статистические таблицы). Спрос возрастает слишком быстро для любой страны, и надо реагировать и создавать необходимую инфраструктуру или привлекать надлежащим образом подготовленную профессию.

Несмотря на стабильное увеличение коэффициента зачисленных в системе высшего профессионального образования Латинской Америки, доля участия в регионе все еще меньше половины доли зачисленных в странах с высоким уровнем дохода. Стоимость по-прежнему является существенным препятствием для поступления. Вопрос о зачислении в данном регионе является большой проблемой, общей для большинства стран развивающегося мира. Хотя плата за обучение является низкой (по сравнению со странами с более высоким уровнем дохода) или вообще отсутствует во многих государственных университетах в этом регионе, процесс обучения по-прежнему влечет за собой значительные личные затраты (расходы на учебные принадлежности, связанные с образованием, расходы на проживание, другие возможные издержки), что в среднем составляет 60% от валового внутреннего продукта на душу населения. Лишь немногие страны предлагают программы грантов или кредиты, чтобы сделать образование возможным для слоев общества более низкого социально-экономического уровня (Murakami, Blom, 2008).

Что означает доступ?

В самой простой форме более широкий доступ к высшему образованию означает возможность для зачисления большего количества людей. Несмотря на многочисленные политические инициативы в последние годы, не все слои общества воспользовались в равной степени более широкими возможностями получения высшего образования. Ис-

следования показали, что задача осложнена большим количеством переменных показателей.

Действительно, обеспечение равного доступа к получению высшего образования означает преодоление социального и экономического неравенства внутри каждой страны и, соответственно, возникающего в результате дисбаланса. В докладе Совету по финансированию высших учебных заведений Англии (СФВУЗА) авторы рассмотрели эти сложности и подвергали сомнению вопрос о равноправном доступе для поступления в ВУЗ.

Неравенство в получении высшего образования проявляется во многих направлениях и заключается в различии с точки зрения времени (и возраста), места, половой принадлежности, этнического происхождения, родного языка, родителей (родного брата/сестры), социального статуса, образования родителей, типа школы, которую посещали, наличия жилья, здоровья/инвалидности, преступной деятельности, трудностей в обучении, структуры семьи и религиозных корней и вероисповедания. Многочисленные социальные недостатки могут сказаться на качестве начального образования и впоследствии на возможности участия в других формах обучения. Родительский доход и образование имеют особенное влияние. Профессиональный статус и размер семьи также весьма актуальны. Качество жизненных факторов (таких, как охрана здоровья детей) имеет большое значение для понимания возможных затруднений в получении образования, а не участие в этом процессе. Поднимается вопрос о том, следует ли политикам стремиться к сокращению неравенства в образовании напрямую или к сокращению более широких аспектов неравенства, которые отражаются в образовании (Gorard et al., 2006).

Эти проблемы ни в коем случае не являются уникальными для Англии. В какой степени доступ к высшему образованию когда-либо был равным без соответствующей политики в решении социальных факторов, которые ущемляют интересы одной группы населения, принося пользу другой?

Оказание образовательных услуг более разнообразным слоям населения и расширение доступа создают много новых напряженностей в отношениях между обществами и учреждениями. Университеты находятся под большим давлением с целью удовлетворить сложные и часто противоречивые ожидания общества, которому они служат.

Предвзвещения, дискриминация и невыгодное положение не появились изначально в университете. Тем не менее университет обязан решать эти и другие проблемы, укоренившиеся в различных современных обществах. В современных экономических условиях университеты сталкиваются с чрезвычайной ограниченностью бюджета, и именно в настоящее время их просят предоставить услуги для удовлетворения потребностей все более разнообразных студентов. «Сегодня, с одной стороны, университеты должны содействовать равноправию, справедливости и правосудию, а с другой стороны, поддерживать эффективность, качество и ответственность перед обществом» (Gupta, 2006: 4).

Исторически сложилось так, что необеспеченные группы населения, как правило, менее хорошо подготовлены для получения высшего образования, чем многие их сверстники. Граждане стран часто склонны отождествлять открытый прием с равным доступом, но низкий уровень по окончании обучения вызывает сомнения относительно того, достаточно ли одного доступа. Такое разнообразие вызывает беспокойство в отношении качества и побуждает общество решать проблемы напряженности между равенством и высоким качеством при зачислении. Доклад Целевой группы по вопросам высшего образования и общества предполагает, что высшее образование должно «сочетать толерантность в момент поступления со строгостью в момент выпуска» ((Task Force on Higher Education and Society, 2000: 41).

Приверженность более широкому участию, в конечном счете, требует, чтобы каждое общество удостоверилось, что оно в состоянии обеспечить для всех своих молодых граждан и предпосылки (академические и экономические) и постоянную поддержку их успешного участия, а также равные возможности применения полученных знаний, умений и навыков на рынке труда после окончания учебы и получения диплома. Цели должны пониматься более широко, чем доступ, также надо обратить внимание на возможности для достижения прогресса и успеха (Gupta, 2006). Чтобы широкий доступ имел смысл, должны существовать системы, обеспечивающие успех поступающих новых групп населения.

Неравномерное распределение богатства и ресурсов во всем мире также определяет степень, в которой страны могут решать эти про-

блемы. Масштабы и сложность этой проблемы огромны. Несмотря на достигнутые успехи, предстоит еще многое сделать.

Географическое положение

Географическое положение зачастую недооценивается как фактор, который способствует усугублению неравенства в системе высшего образования. Высшие учебные заведения не распределены равномерно по всему государству. Сельские жители, вероятнее всего, будут более отдалены от высших учебных заведений, чем городское население. Коренные малочисленные народы, более вероятно, живут в отдаленных районах, что усугубляет и осложняет задачу повышения коэффициента участия этих групп.

В то время как новые технологии, в теории, должны помочь устранить этот разрыв, у сельских районов, менее вероятно, будет необходимая современная инфраструктура, и крестьянские семьи вряд ли будут располагать необходимым оборудованием, чтобы участвовать в дистанционных программах обучения. Кроме того, студенты традиционного возраста (особенно дети родителей без высшего образования) не будут обладать дисциплиной и самомотивацией, чтобы сделать дистанционные технологии жизнеспособной альтернативой очному изучению предметов (Usher, 2009).

Географическое положение в сочетании с другими факторами усугубляет невыгодное положение конкретных групп населения. Например, аборигены в Австралии имеют меньший доступ даже к общеобразовательным школам в пределах их родной общины, не говоря уже о высших учебных заведениях. Завершение среднего образования было зафиксировано только у 32% возрастной категории в 1998 г., что осложняет задачу расширения возможностей обучения в системе высшего образования (Piquet, 2006).

Подобным образом в Мексике, где национальный валовой показатель зачисления вырос с 14% в 1995 г. до 26,2% в 2005 г., участие населения в бедных городских районах составило только 11%, а в бедных сельских районах только 3%. С начала 1990-х гг. Министерство образования с некоторым успехом инвестировало развитие дополнительных образовательных услуг в районах с низким прожиточным уровнем. 90% студентов, которые были зачислены, являются первыми

в своей семье, кто получит высшее образование; 40% живут в районах экономического застоя (Brunner et al., 2006).

Более богатые страны смогли сократить разрыв в некоторой степени. Быстрое расширение системы колледжей в Соединенных Штатах сделало доступными высшие учебные заведения в пределах географического охвата большей части американского населения, но это было результатом крупных инвестиций. Другие страны с высоким уровнем дохода (Республика Корея, к примеру) все еще располагают большую часть своих университетов (и самых престижных, конечно) в крупных городах (Grubb et al., 2006). Развивающиеся страны не имеют ресурсов, необходимых для создания новых университетов в отдаленных районах. В результате низкий показатель коэффициента окончания средних школ в сельской местности в сочетании с отсутствием рекомендаций и расходами на переезд (для тех обучающихся, которые оканчивают среднюю школу и хотели бы продолжить обучение), словно «сговорившись», снижают длительность периода обучения для сельского населения.

Больше возможностей доступа, чем кажется на первый взгляд

Более высокие коэффициенты получения высшего профессионального образования не открывают (сами по себе) равные возможности для всех. Исследования неоднократно показывают, что, несмотря на зачисление в университет, малообеспеченные слои населения имеют меньше шансов продолжать обучение до его окончания и получения диплома. Кроме того, эти группы также посещают определенные виды учебных учреждений и программы обучения. Как правило, эти программы предлагают меньше возможностей для трудоустройства и дальнейшего обучения.

Небольшой процент возрастной группы аборигенов – коренных жителей Австралии, поступающих в высшие учебные заведения, скорее всего, будут приняты на университетские программы и в профессионально-технические учебные заведения с базовыми требованиями для зачисления, получая не только меньшую профессиональную подготовку и квалификации, а также сертификаты и дипломы более низкого уровня (Piquet, 2006).

Даже в странах, где общие показатели зачисления высоки, сохраняется неравенство. Соединенные Штаты Америки демонстрируют впечатляющий диапазон коэффициента зачисления, инфраструктуры и финансирования, однако зачисление расовых и этнических меньшинств вызывает разочарование. Хотя в течение последней четверти XX в. зачисление представителей меньшинств удвоилось, более детальное рассмотрение данных показывает, что коэффициенты участия студентов из числа меньшинств остаются на низком уровне. Данные за 2006 г. показывают, что 41% возрастной группы белого населения поступили в колледж или университет по сравнению с 32% молодежи чернокожего населения и 24% испаноязычных студентов (Brainard, 2008). Мало того что коэффициенты зачисления неравномерны, но данные показывают и разрыв по показателям завершения обучения и получения степени, когда белые студенты продолжают оканчивать высшие образовательные заведения в большем количестве, чем их сверстники из числа меньшинств.

Местные колледжи в Соединенных Штатах сделали среднее специальное и высшее образование более доступным (географически и экономически) большему количеству людей с 1940-х гг. Однако исследования показывают – вероятность того, что студенты колледжей будут продолжать обучение четыре года до получения диплома, в значительной мере определяется социально-экономическим статусом семей студентов, независимо от расы или этнического происхождения (Dougherty, Kienzl, 2006).

Недавнее сравнительное исследование, проведенное в 15 государствах (в основном в странах Севера и преимущественно в странах с высоким уровнем дохода), выявило, что расширение доступности получения высшего образования позволяет поступать в университеты представителям всех социальных слоев общества в больших пропорциях (Shavit, Arum, Gamoran, 2007). Тем не менее в исследовании также сделан вывод, что, несмотря на большой охват и вовлеченность населения, привилегированные классы сохранили свое относительное преимущество почти во всех странах.

Во Франции, например, общий уровень получения высшего образования достаточно высок. Тем не менее Франция имеет иерархическую систему высшего профессионального образования, где зачисление в элитные учебные заведения часто обеспечивает доступ к уни-

кальным возможностям вузовского и последиplomного образования. Несмотря на значительное увеличение широких возможностей обучения в системе высшего образования в целом, наблюдается тенденция, что выпускниками элитных высших учебных заведений зачастую являются представители мужского пола и дети, отцы которых имеют высокий уровень образования (Insee, Dares, 2007).

Возможности для получения высшего профессионального образования также значительно расширены в Республике Корея, но новые места были открыты в учреждениях с более низким статусом (в том числе и тех, которые не ведут к получению последиplomного образования). Студенты с низким уровнем дохода, скорее всего, будут иметь возможность поступления в эти новые институты. Более состоятельные студенты имеют возможность и преимущество обратиться за услугами к частным репетиторам, чтобы помочь им подготовиться к вступительным экзаменам и, как следствие, более успешно конкурировать за ограниченные места в элитных университетах (Grubb et al., 2006).

Другим развитым странам предстоит преодолеть схожие проблемы, чтобы каждый мог получать блага в соответствии со своими достижениями.

Антидискриминационные действия, положительная дискриминация, квоты и программы бронирования

Расширение доступа к высшему образованию рассматривается как движущая сила демократизации, но это имеет место только в том случае, когда доступ репрезентативен по отношению к населению в целом. Большинство стран фактически нормируют прием в высшие учебные заведения, как правило, на основе вступительных экзаменов. Считается, что все в равной степени имеют возможность показать свой уровень знаний, если они оцениваются по одним тем же критериям. Однако, по причине, что в системе экзаменов скрыто множество важных переменных величин, этого не происходит. Традиционные представления о меритократии часто означают привилегии и элитарность.

Предоставление доступа к высшему образованию для всех слоев населения той или иной страны означает столкновение с социальным

неравенством, глубоко укорененным в истории, культуре, структуре экономики и влияющим на конкурентоспособность человека. Чтобы исправить ошибки прошлого и решить эту проблему, во многих странах был осуществлен ряд политических инициатив. Но обязать общество изменить поведение и ценности не так просто. Защитники прав человека оказываются в положении людей, бросающих вызов культурным и религиозным традициям, от которых страна не может сразу отказаться. Многие консервативные исламские культуры отвергают идею о том, что женщины должны иметь доступ к тому же образованию, что и мужчины. Для традиционной культуры Индии естественно понятие касты, которое не предполагает, что те или иные возможности предоставляются на равной основе. Не так просто изменить устоявшиеся взгляды политическими средствами.

Тем не менее программы под названием «Поддержка ранее дискриминируемых групп» или «Программы квотирования для ранее дискриминируемых групп» реализуются по всему миру, чтобы компенсировать существовавшую в прошлом дискриминацию. Эти программы представляют собой «позитивную дискриминацию» или «обратную дискриминацию» (Gupta, 2006), иными словами, они отдают приоритет группам, которые когда-то подвергались дискриминации по сравнению с другими социальными группами. Эти группы отражают различия по признаку пола, расы, этнических групп, экономических секторов и/или религии.

Женщины добились больших успехов в получении доступа к высшему образованию, при этом отсутствуют равномерные показатели. В странах ОЭСР (за исключением Республики Корея, Швейцарии и Турции) сегодня женщины составляют более 50% учащихся. По данным ЮНЕСКО (таблица данных ожидаемой продолжительности жизни), в большинстве стран женщины живут дольше, за исключением Африканского региона. Тем не менее соотношение женщин и мужчин имеет тенденцию роста в профессиональном образовании и на двухгодичных образовательных программах во многих странах – членах ОЭСР, хотя, похоже, в настоящее время данное положение дел меняется (Vincent-Lancrin, 2008a). По данным ЮНЕСКО, во всем мире женщины составляют примерно половину принятых в высшие учебные заведения, но при ближайшем рассмотрении выявляются диспропорции в их распределении по специальностям. Например, женщины

составляли 21% поступивших на инженерные и строительные специальности (среднее значение для всех стран) в 2000 г. К 2007 г. эта цифра выросла только до 23%. Напротив, женщины, принятые на педагогические специальности в 2000 г., составили 65%. В 2007 г. эта цифра выросла до 68%.

Инициативы, призванные устранить неравенство, неизбежно воспринимаются в целом как противоречивые и как несправедливые представителями хотя бы одного из слоев общества. В результате мер, предпринятых в Гане, Кении, Уганде и Объединенной Республике Танзания, увеличился набор женщин на образовательные программы (Bloom, Canning, Chan, 2005). Подобная стратегия может оказаться благом только наполовину, если после поступления в университет в академическом отношении женщины не рассматриваются как равные мужчинам.

Сам по себе прием большего числа женщин в рамках программ поддержки ранее дискриминируемых групп решает только часть проблемы. В Гане и Танзании провели исследование пересечения возможностей в отношении пола, бедности и высшего образования. Исследование показало, что неравное положение часто является результатом сочетания тех или иных факторов; когда фактор пола накладывается на фактор социально-экономического статуса, доля поступивших женщин из небогатых слоев населения оказывается крайне низкой в обеих африканских странах (Morley, Lugg, 2009).

Во многих обществах также необходимо рассматривать и решать вопросы развития образования с учетом социального статуса членов общества и их принадлежности к определенным классам. Индия за последние два десятилетия значительно расширила зачисление в высшие учебные заведения выпускников школ, однако увеличение числа обучающихся в вузах неравномерно, если рассматривать данные по слоям общества. Правительство Индии обязывает университеты резервировать определенный процент мест на первом курсе для «классов со слабым уровнем социального развития и образовательных возможностей» (Gupta, 2006). Некоторые улучшения произошли, но валовой коэффициент зачисления низших каст, сельского населения и мусульман по отношению к общей численности населения невысок. Мусульмане в Индии недостаточно представлены в сфере высшего образования (валовой коэффициент зачисления только 7,6 в 2004 г.), и при этом не

включены в новую программу квотирования (Azam, Blom, 2008). Большинство (60%) представителей низшей касты, получая доступ в вузы после школы, зачисляются на менее дорогие программы по подготовке бакалавра искусств, после которых выпускники сталкиваются с ограниченными перспективами трудоустройства, подкрепляя предположение о том, что только за счет увеличенного набора в учебные заведения нельзя добиться социальной справедливости (Weisskopf, 2004; Azam, Blom, 2008).

Инициатива Индии по решению вопросов справедливого доступа к высшему образованию высвечивает многие проблемы достижения социальной интеграции при осуществлении политики, нацеленной на сферу высшего образования. Большинство из недостаточно представленных в высших учебных заведениях групп также имеет и более низкий процент получивших среднее образование. Программа антидискриминационного квотирования мест оказывает давление на университеты, которые не готовы удовлетворить соответствующие потребности ни за счет уменьшения числа мест, доступных «обычным студентам», ни посредством увеличения общего количества мест. При ограниченных кадровых ресурсах и бюджетах говорить об увеличении достаточно сложно.

В Бразилии при зачислении в высшие учебные заведения преимущество имеют обеспеченные белые граждане без инвалидности. Законодательная власть страны обязала университеты резервировать места для инвалидов и граждан африканского происхождения. В дискуссиях о доступности и равенстве в получении образования часто не уделяют внимания инвалидам и, возможно, почти повсеместно, а в Бразилии это именно так, данная категория лиц недостаточно представлена в среднем профессиональном и высшем образовании. Бразилия – страна с сильно смешанным в расовом отношении населением, и вопрос о том, кого считать афробразильцем, представляет большую сложность.

Стратегии, применяемые в настоящее время во все мире, приводят в систему высшего образования все больше представителей групп населения, недостаточно представленных в данной системе. Несмотря на это, без настойчивого культивирования уважения и понимания по отношению к представителям «новых» социальных групп, многие профессора и студенты могут и не приветствовать их появление: «Те,

кто поступил без льгот, на общих основаниях, как правило, склонны не высоко оценивать достижения студентов и сотрудников, принятых по квоте» (Gupta, 2006: 13-14).

Коэффициент выпуска

Невозможно достигнуть социального равенства только за счет продолжения образования после школы. Для того чтобы в полной мере воспользоваться преимуществами высшего образования и внести свой вклад в развитие общества и экономики, нужно еще и завершить свою программу обучения. Настоящий прогресс зависит от высокого процента выпускников во всех группах населения.

Как было отмечено выше, студенты, представляющие «цветное» население США, составляют гораздо более низкий процент завершивших свое образование, чем белые студенты. В Аргентине, где выпускники средней школы имеют свободный и открытый доступ к государственным университетам, коэффициент выпуска этих студентов (определяемый как соотношение числа выпускников к числу поступивших) составляет менее 24%. Доступность высшего образования не должна оцениваться только ростом числа студентов, переступивших порог учебного заведения. Важны механизмы поддержки достигнутого успеха, но они редко внедрены, а там, где они все-таки существуют, в недостаточной степени соответствуют потребностям нового и разнообразного студенческого контингента.

Данные относительно коэффициента выпуска очень ограничены, особенно в развивающихся странах. Но это важные данные для дальнейшего роста уровня инклюзивности образования.

Финансирование и стоимость обучения

Финансирование высшего образования рассматривается в отдельной главе данной работы, но тема заслуживает комментария и здесь.

Стоимость обучения по-прежнему остается одним из главных препятствий для получения высшего образования, очевидным образом влияя на определенные части социального сектора больше, чем на другие. Поскольку все большее число стран «приватизируют» госу-

дарственные и частные учреждения, то и все большие прямые затраты возлагаются на студентов. Даже там, где университеты воздерживаются от взимания платы за обучение и других связанных с поступлением платежей, студентам приходится идти на косвенные расходы, такие как расходы на проживание и (часто) на потерю дохода. Для студентов, проживающих в сельских или отдаленных районах, доступ к высшему образованию может потребовать дополнительных затрат на переезд.

Для того чтобы облегчить преодоление барьера стоимости, многие страны предлагают стипендии, гранты и/или кредитные программы. Эти схемы финансирования (если они есть) снижают «себестоимость» при получении высшего образования (Usher, 2006), демонстрируя известные успехи, но не могут сами по себе устранить экономические барьеры. Схемы финансирования – это хорошая политика, но не всегда люди, которым они призваны помочь, готовы и могут ими воспользоваться.

На самом деле, стоимость высшего образования выступает в качестве серьезного сдерживающего фактора по-разному: это ограничение со стороны полной стоимости обучения, когда человек полагает, что стоимость обучения перевешивает выгоды от конкретного выбора образования; это ограниченность наличных средств или ликвидности, когда человек не может найти достаточных средств, чтобы покрыть неотложные расходы на образование; и это неприятие займов или нежелание влезать в долги, чтобы получить образование (Usher, 2006: 10). Данные факторы в большей степени оказывают давление на студентов из сравнительно бедных слоев населения.

Кроме того, хотя исследования показывают, что специальное среднее и высшее образование оказывает существенное положительное влияние на личные доходы, эти преимущества не всегда очевидны (или убедительны) в исторически ущемленных группах населения, в неполных семьях или при ином отсутствии жизненных примеров, которые бы продемонстрировали преимущества высшего образования. Наконец, менее вероятно, что бедные студенты, в отличие от богатых, будут делать долгосрочные инвестиции в образование или возлагать надежду на долгосрочные результаты.

На основе исследований, проведенных в нескольких странах, наличие грантов (безвозвратных субсидий) описано как противополож-

ный кредитам важный позитивный фактор, снимающий препятствия к получению высшего образования у студентов с низким уровнем дохода (Usher, 2006). Страх перед долгами, как правило, оказывается более значительным сдерживающим фактором для студентов из малообеспеченных семей, поскольку в случае безработицы или неполной занятости после окончания обучения они оказываются почти без финансовой поддержки (обычное состояние в развивающихся странах).

Многие страны предлагают схемы кредитования, разработанные специально для выпускников средних школ и принесшие успех в расширении доступа к высшему образованию. Кредитные программы, обусловленные уровнем доходов (где погашение долга привязано к заработкам после получения образования), и другие инновационные подходы завоевали популярность в Австралии, Новой Зеландии и Южной Африке и в других местах, но по-прежнему более привлекательны для студентов из среднего класса и нижнего слоя среднего класса (Gogard et al., 2006). Привязав график погашения кредита к будущим доходам, студенты в большей степени уверены в том, что справятся со своим кредитным бременем после окончания института при любых обстоятельствах.

Мексика также представила программы кредитования, чтобы сделать частный сектор образования более доступным широкому кругу семей. В Мексике частный сектор поглощает большую часть расширения спроса на высшее образование, но так как он зависит от стоимости обучения, плата за обучение становится серьезным препятствием для студентов из малообеспеченных семей. Национальная ассоциация негосударственных вузов (Федерация учреждений высшего образования Мексики) запустила программу кредитования для преодоления данного экономического разрыва. Чтобы обеспечить возвратность, кредиты могут быть предоставлены только тем семьям, которые подписывают залоговое соглашение, что автоматически ограничивает доступность программы (Canton, Blom, 2004). Однако оценка Кантона и Блома показывает, что программа кредитования все же открывает возможность получить после школы то или иное образование для многих людей, которые в противном случае даже не стали бы такую возможность рассматривать.

Новая программа кредитования, которая предназначена для студентов из малообеспеченных семей, введена в Чили. Хотя программа

не привязана к последипломному доходу, график платежей расписан таким образом, чтобы студенты меньше платили по окончании обучения и больше на последующих этапах погашения кредита, исходя из того предположения, что доход со временем обычно растет. Проблема залоговых кредитов в Чили решается посредством придания высшему учебному заведению статуса гаранта займов, предоставляемых зачисленным в вуз студентам (Laggain, Zurita, 2007).

Без сомнения, финансовая помощь имеет решающее значение для расширения доступности высшего образования для новых групп населения. В существующих исследованиях еще не сделано окончательного вывода относительно самого эффективного способа оплаты стоимости обучения, который уменьшал бы значимость фактора стоимости для групп с низкими доходами, но необходимость устранения экономических барьеров на пути к высшему образованию остается критически важной.

Обучение и сохранение контингента студентов из разных слоев населения

Увеличенный прием, охватывающей исторически недостаточно представленные группы населения, создает много новых трудностей принимающим их учебным заведениям. Как было отмечено ранее, довузовская академическая подготовка этих новых студентов будет в лучшем случае недостаточной, в худшем – совсем слабой. Если цель повышения доступности высшего образования заключается в том, чтобы не только зачислить студентов из ранее мало представленных в высшем образовании слоев населения в вуз, но и подготовить из них дипломированных специалистов, то возникает необходимость в новых системах научно-методического обеспечения и инновационных педагогических подходах.

Одна из проблем с разнородным по происхождению составом студентов состоит в том, что между традиционной системой обучения и ожиданиями новой студенческой когорты и потребностями, возникающими у студента в процессе обучения, которые столь же разнообразны, как и сама группа, лежит пропасть. Преподаватели более склонны видеть в этом «проблемы студентов», а не проблему процесса

обучения и ожидают, что студенты адаптируются сами (Gorard et al., 2006). В связи с этим уже отмечалось несколько моментов.

Вопреки растущей универсализации образования большинство студентов новой когорты попросту либо меньше заинтересованы в том типе образования, которое предоставляют ныне существующие вузы, либо менее способны к академическому обучению. Для того чтобы привлечь этих студентов, необходимо применить новую тактику (Usher, 2009: 9).

Мексика сделала инновационный шаг, создав новые «межкультурные университеты», основанные на национальной философии, культуре, языках и истории народов (Brunner et al., 2006). Это создает среду, где новых студентов с меньшей степенью вероятности будут воспринимать в качестве «чужих».

Хокингс и соавторы (2008) изучили, как университетский тип преподавания влияет на активность учащихся на занятиях по ряду предметов (биология, бизнес, информатика, история и медико-социальная помощь) в различных типах английских средних профессиональных и высших учебных заведений. Эти исследователи рассмотрели социальное, культурное и образовательное разнообразие и различия среди учащихся и дидактико-педагогические методы, которые активно раскрывают или ограничивают учебный потенциал студентов. По их мнению, некоторые педагогические приемы не предусматривают разнообразие интересов или не удовлетворяют потребностей всех студентов. Одновременно выясняется, что альтернативные педагогические подходы создают инклюзивную учебную среду и повышают академическую активность.

Для того, чтобы заинтересовать ранее недостаточно представленные в образовании группы студентов и, следовательно, не потерять их, решающее значение будет заключаться в том, чтобы приложить усилия по согласованию учебных планов и методических подходов с их потребностями, интересами, стилем учебы и предшествующим опытом.

Выводы

Нет сомнений, что обучение в системе высшего образования резко возросло за последнее десятилетие. Хотя более значительные успехи были достигнуты в богатых странах, улучшения произошли везде и, кажется, принесли пользу всем социальным слоям. Почти равноправное участие женщин в получении высшего образования в очень многих странах является положительным фактором.

Опыт показал, что расширенный доступ к высшему образованию сам по себе не решает полностью вопроса социальной справедливости, а поэтому учебные заведения должны рассмотреть условия, необходимые для успешного завершения образования, а значит новые услуги, инновационную педагогику, схемы финансирования, консультирование по вопросам профессиональной карьеры и другие факторы. Успешная интеграция также требует стратегий развития взаимоотношения между представителями различных культур, обучающимися совместно.

Становится все более очевидным, что доступ к высшему образованию не может быть отделен от множества других социальных и экономических вопросов. Простыми способами невозможно решить сложные проблемы. В конечном итоге, справедливое участие в системе специального среднего и высшего образования всех слоев общества неразрывно связано с другими образовательными, социальными и экономическими условиями вне сферы высшего образования. Доля получивших полное среднее образование должна быть увеличена. Успех на уровне среднего образования (как и высшего) также часто связан с уровнем доходов, образованием и профессией родителей.

Чтобы принять на обучение и не потерять студентов с низким уровнем доходов, необходимо решить вопрос о стоимости их обучения. Даже студенты, поступившие на обучение в государственное учебное заведение, несут расходы, которые могут оказаться фатальным препятствием для успешного завершения высшего образования. Доступность кредита совсем необязательно снимает финансовые барьеры. Студенты из малообеспеченных семей испытывают большие колебания, решаясь принять на себя риск долга, и ради учебы скорее пойдут на ограничение дохода. Для преодоления стоимости как препятствия к получению образования потребуются нестандартные решения.

Уже подчеркивалось, что расширение доступа к высшему образованию не обеспечивает преимущества для отдельных лиц или общественных групп, если не осуществляется соответствующее макроэкономическое развитие, направленное на обеспечение выпускникам качественных рабочих мест (Bloom, Canning, Chan, 2005). Имеющиеся исследования не полны и, следовательно, не позволяют сделать окончательных выводов, но показывают, что на рынке труда уязвимые группы населения могут снова столкнуться с неравенством.

По мере того, как страны пытаются повысить уровень участия в получении образования недостаточно представленных в нем групп населения, оказывается, что каждая инициатива поднимает дополнительный слой лежащих внутри проблем. Как и в отношении других сторон продолжающейся революции в высшем образовании, достижение его доступности для всех групп населения выглядит менее смелой целью, чем это было десять лет назад, но стремление к ней обнажило всю глубину и широту проблемы. Одно лишь увеличение доступа мужчин и женщин к высшему образованию демонстрирует ограниченный успех, если оно не является частью более крупной далеко идущей стратегии социально-экономического развития.

4. ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА, ПРОЗРАЧНОСТЬ И УРОВНИ КВАЛИФИКАЦИИ

Ко времени проведения Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 1998 г. обеспечение качества образования уже вызывало беспокойство почти всех стран, большинство из которых внедрили системы оценки качества вузов и программ высшего образования. Эти системы значительно различаются по месту, охвату, целям и конечным результатам. За последнее десятилетие большее внимание было сконцентрировано на «конвергенции» или создании более сопоставимых или взаимодополняющих друг друга различных национальных схем обеспечения качества. Все в большей степени страны полагаются на схемы обеспечения качества, используемые в других странах, как на гарантию качества с целью утвердить в правах собственную систему высшего образования и одновременно поддержать все виды взаимодействия между странами – студенческую мобильность, совместные программы обучения, подтверждение профессиональной квалификации и т.д. Такая ясность в понимании систем друг друга может быть очень полезной, но «конвергенция» также связана с рисками и проблемами. Страны часто проектируют программы обеспечения качества, отражающие международную практику, сохраняя при этом цели и методы, которые рассчитаны исключительно на местные потребности и условия.

Обеспечение качества все чаще и чаще становится поводом для беспокойства в контексте изменений, происходящих в сфере высшего образования по всему миру. Большие трудности стало вызывать достоверное определение и измерение этого качества. По мере усложнения ландшафта высшего образования усложнились и задачи отдель-

ных учебных заведений. В дополнение к обучению специальные средние и высшие учебные заведения взяли на себя предложенную им более широкую социальную роль, а именно устранение социального неравенства, выпуск надлежаще подготовленных кадров, содействие региональному и национальному экономическому росту и проведение исследований, пользующихся спросом на рынке. При этом данные учреждения также должны работать эффективнее и с большей прозрачностью. Перед лицом таких широких и меняющихся задач, стоящих перед учебными заведениями, различные заинтересованные группы по-разному оценивают качество высшего образования.

Сегодня «клиенты» или «заинтересованные лица» оказывают значительное влияние при определении понимания и измерении качества образования. Платные студенты, профессиональные организации, работодатели, политики и финансирующие организации – все высказывают свои конкретные ожидания того, что должны собой представлять степени или дипломы. Новые термины, такие как «прозрачность», «показатели эффективности» и «оценка результатов», занимают ныне в дискуссиях видное место. Однако, несмотря на почти полное согласие относительно того, что качество высшего образования должно быть гарантировано, забота об организационной самостоятельности, национальной культуре и значимость соответствия местным условиям усложняют обсуждение вопроса (ОЭСР, 2004; ENQA, 2007).

Определение того, что же именно представляет собой качество образования, особенно проблематично в условиях его значительного распространения и интернационализации. Массовый рост набора в учебные заведения в конце прошлого века и вытекающая из него разнородность студенческого контингента и разнообразие учебных заведений многократно усложнили усилия по достижению качества образования. Кроме того, глобализация, региональная интеграция и все возрастающая мобильность студентов и научных кадров расширили необходимость международно признанных стандартов или критериев, чтобы помочь сравнению и оценке уровня академической и профессиональной квалификации.

Качество высшего образования некогда обеспечивалось (в большинстве стран) регулированием и надзором со стороны местных и/или центральных министерств образования. Национальные системы высшего образования были ограничены в размерах и объеме, так что на-

циональные стандарты были вполне приемлемы и их можно было эффективно применить к ограниченному числу типов учебных заведений. Нынешнее разнообразие учебных заведений и учреждений, предоставляющих образовательные услуги, при одновременном росте международной ориентации этих организаций сделало этот вид оценки качества менее применимым на практике и вызвало необходимость в более широких и гибких критериях. Произошел почти всеобщий переход от регулирования на основании прогнозов (предварительно устанавливаемых норм и ограничений) к ретроспективной оценке (измерение и оценка эффективности постфактум) (Maassen, 1987), причем ретроспективная оценка обычно проводится и координируется новыми полугосударственными агентствами (Neave, 1994), которые исходят из расширенных критериев оценки эффективности учебных заведений. Дополнительные проблемы для государственных органов создает быстро растущий частный сектор образования.

Учреждения по контролю качества, новые и старые, ответственные за мониторинг качества программ и учебных заведений, находятся под давлением многочисленных заинтересованных групп со все более сложными требованиями к учебным заведениям. Озабоченность качеством носит в настоящее время всеобщий характер, и редкие страны, если таковые вообще есть, остались в стороне от деятельности по обеспечению качественного образования. Впрочем, достижение цели качественного образования, как и решение всех вопросов, рассматриваемых в настоящей работе, в различных регионах и странах складывается по-разному.

Определение качества

В какой-то момент каждая работа, написанная на тему обеспечения качества образования, сталкивается с задачей определения того, что собственно есть качество в системе высшего образования. Общее понимание качества образования развивалось с каждым десятилетием и продолжает адаптироваться к изменяющимся условиям и запросам. Уже на Всемирной конференции ЮНЕСКО в 1998 г. стало ясно, насколько широк спектр параметров качества образования, подлежащий оценке.

Качество в сфере высшего образования является понятием многомерным. Оно должно пронизывать все его функции и виды деятельности; учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами, учащихся, здания, сооружения, материальную базу, услуги для образовательного сообщества и академическую среду (van Ginkel and Rodrigues Dias 2007: 39).

Десятилетие спустя определение, сформулированное в докладе UNESCO-CEPES, отражает возрастающую сложность образовательной среды:

Качество высшего образования – это многомерное, многоуровневое и динамичное понятие, которое относится к контекстному окружению образовательной модели, назначению и целям учебного заведения, а также конкретным стандартам в рамках данной системы, учреждения, программы или дисциплины (Vlasceanu, Grünberg, and Parlea, 2007).

На практике вопрос качества плодотворнее определять как процесс, а не как идею. Обеспечение качества рассматривается как процесс, в котором оцениваются ключевые элементы высшего образования. Именно в этом процессе понятия эффективности, стандартов, норм, аккредитации, критериев, результатов и прозрачности накладываются друг на друга, формируя основы культуры качества, повсюду возникающей в высших учебных заведениях (Adelman, 2009). Различия в том, что именно измеряется и как отражать способы, которыми в разных странах и культурах интерпретируют качество образования.

Процесс обеспечения качества

Даже при отсутствии четкого определения качества в высшем образовании большинство стран мира установило тот или иной образец его оценки. В противовес прошлому эта новая модель при проведении процесса оценки, как правило, опирается на образовательные учреждения равного уровня, а не на государственные органы.

Большинство систем обеспечения качества образования начинаются с самообследования или оценки собственного учебного заведения или программы. Такая интроспекция обязывает учреждение провести тщательное исследование собственного опыта, ресурсов и дос-

тижений с целью измерения эффективности относительно поставленных задач и определить пути своего совершенствования.

Самообследование учебного заведения, как правило, завершается отчетом, в котором описываются его процесс и результаты. Этот отчет обычно рассматривается группой внешних экспертов, которые посещают учебное заведение и составляют свой отчет, оценивая, насколько проведенное учебным заведением исследование соответствует действительности.

Этот процесс описан Австралийским агентством по оценке качества университетов как «систематическое и независимое исследование, с целью определения, соответствуют ли деятельность и связанные с ней результаты запланированным мерам, реализованы ли эти меры и пригодны ли они для достижения поставленных целей» (AUQA). Процесс обычно включает в себя оценку и проверку эффективности внутренних систем обеспечения качества.

В настоящее время важным направлением в оценке качества является оценка учебного заведения относительно того предназначения, которое оно само для себя сформулировало, и реже – относительно модели, определенной учебному заведению регулирующим органом. Такой подход становится все более необходимым и актуальным с ростом разнообразия учебных заведений и систем предоставления образовательных услуг. Параметры, которые в таком случае регулятор использует для оценки качества деятельности учебного заведения, могут отражать один или несколько из следующих критериев: качество как совершенство, качество как соответствие конкретной цели и качество как адекватность самой цели, качество как усовершенствование или улучшение.

Другой тенденцией стало изменение роли государственных и полугосударственных структур. Во многих случаях регулятивная функция многих из этих учреждений сместилась в сторону оценки действительного обеспечения качества. Иными словами, качество стало рассматриваться как непрерывный процесс оценки и совершенствования, а координирующие органы в настоящее время сосредоточены на определении того, имеют ли учебные заведения адекватно действующие механизмы, чтобы поддержать этот динамический процесс.

В настоящее время вышеописанный подход к обеспечению качества образования образует основу большинства используемых на

практике схем. Но, как говорится, дьявол кроется в деталях. Оценки в различных системах акцентируют внимание на конкретных элементах высшего образования. Схемы могут быть похожими, но язык и терминология обеспечения качества используются и часто понимаются по-разному в каждом языке и культуре (Adelman, 2009). Исследование, проведенное в 2006 г. Европейской сетью обеспечения качества, ясно показало, что для функционирования систем обеспечения качества образования за пределами национальных границ термины оценки качества должны сохранять смысл при переходе в иную культуру (Crozier, et al., 2006). В исследовании подчеркивается, что не следует допускать необдуманности в восприятии этих терминов в условиях, когда страны переходят к подписанию новых международных соглашений. В глоссариях, таких как «Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions» (Vișeanu, Grunberg, and Parlea, 2007), предпринимается попытка разъяснить термины, применяемые при оценке качества образования. Значимость терминологии в достижении общего понимания согласия в терминах нельзя недооценивать.

Ограничения национальных программ

Внешние независимые механизмы оценки качества и эффективности высшего образования в США внедрены с начала XX в. Дело обстояло иначе там, где до конца прошлого века контроль принадлежал исключительно правительствам. В начале 1990-х гг. менее чем в половине стран Европы были созданы новые учреждения по контролю качества образования, но к 2004 г. почти все страны создали свои учреждения, отвечающие за контроль качества высшего образования (Schwarz, Westerheijden, 2004), хотя и с существенной разницей мандатов, обязанностей и полномочий. Национальные системы гарантии качества образования являются неотъемлемыми, но не самодостаточными частями международных конвенций.

В то время как национальные программы по контролю качества внедрялись по всему миру, было создано много новых трансграничных моделей высшего образования. Эти новые модели (получение образовательных услуг из-за рубежа, частные некоммерческие и коммерческие вузы, онлайн-обучение) часто исключаются из национальных систем обеспечения качества образования, хотя на них приходится все

большее число студентов (ОЭСР, 2004: Van Damme, Van der Hijden, Campbell, 2004). Взрывной рост числа как традиционных учебных заведений, так и новых способов предоставления высшего образования ставит иные проблемы в отношении стандартов качества в этой столь разнообразной среде.

Необходимость иметь какую-то основу для сравнения качества программ и присуждаемых квалификаций на международном уровне стала еще более актуальной в результате роста международной мобильности студентов, которая в соответствии с текущими прогнозами достигнет 7,5 млн к 2025 г. (Verbik, Lasanowski, 2007). Локальные системы контроля качества попросту утратили адекватность.

Национальные программы оценки качества будут иметь существенное значение для международных конвенций, но они значительно различаются по направленности и структуре. Системы оценки в одних странах узконаправленны, чем в других, иногда они оценивают только государственные университеты или отдельные программы, завершающиеся получением диплома со степенью. Кроме того, механизмы обеспечения качества являются относительно новым явлением в большинстве стран мира; учебные заведения и частные лица как участники образовательного процесса обладают разным уровнем развития и опыта. Внутренние системы обеспечения качества и международные конвенции в настоящее время развиваются одновременно, и усилие одних оказывает влияние на направление развития других.

Управление мобильностью

В настоящее время, когда студенты и программы все с большей легкостью преодолевают границы стран, возникла острая потребность в общих ориентирах. Сопоставимость квалификаций по диплому стала ключевым вопросом международных дискуссий.

Внутри каждой страны вполне могут быть созданы основы для обеспечения качества образования. Однако если не включить международно признанные критерии и общие принципы, не будет основы для сравнения. Поскольку рост мобильности и неизбежен, и в целом признается желательным, международные соглашения, стимулирующие взаимное признание программ и дипломов, приобрели большее значение. На практическом уровне эта политика означает выявление

способа определить и удостоверить уровень и качество квалификации по диплому о среднем специальном и высшем образовании для лиц, которые проживают и/или работают в одной стране, а диплом получили в другой.

В принятой в 1997 г. Лиссабонской конвенции о признании квалификаций подчеркивается, что учащимся принадлежит несомненное право на признание полученных свидетельств об образовании в Европейском регионе. Также в Конвенции подчеркнута важность национальных центров, укомплектованных экспертами, которые могут производить такого рода оценки (ЮНЕСКО, 2004). Усложнение ландшафта системы высшего образования делает сравнение квалификаций особенно сложным и подчеркивает необходимость каких-то общих ориентиров, чтобы предоставить людям возможность пользоваться академическими и профессиональными преимуществами в соответствии с уровнем образования, отраженным в их дипломах (ОЭСР, 2004).

С конца 1970-х гг. региональные совещания ЮНЕСКО, прошедшие в Африке, Азии, Европе, Латинской Америке и на Ближнем Востоке, способствовали разработке конвенций, которые обязывают подписавшие их стороны осуществлять общую политику и практику, облегчая академическую мобильность в рамках каждого региона. Эти соглашения подчеркивают значение общей терминологии и критериев оценки, чтобы сделать признание незаконченного или законченного образования более эффективным. Кроме того, обеспечивая вузам стран большую доступность для студентов и преподавателей в рамках каждого региона и повышая «мобильность» дипломов и сертификатов, высшее образование может стать средством удержания талантливых кадров и, как следствие, способствовать региональному развитию.

Болонский процесс отражает огромный прогресс в отношении интеграции высшего образования в Европе, которая дальше, чем другие регионы, продвинулась вперед за счет создания единой структуры ступеней образования, квалификаций и внедрения новых требований, с тем чтобы показатели, отражающие высший уровень академической успеваемости, стали более прозрачными.

Продолжаются разработка, пересмотр и корректура наднациональных конвенций. В конечном итоге международное признание академических и профессиональных документов об образовании потребует новых форм обсуждения этого вопроса между религиями, странами,

учебными заведениями, но прежде всего для этого потребуется доверие (ЮНЕСКО, 2004).

Оценка квалификаций

Как уже отмечалось, высшее образование можно оценивать очень разными способами и на многих уровнях. Учебные заведения можно оценить в целом в соответствии с квалификацией профессорско-преподавательского состава, обширностью библиотечных ресурсов, результатами научных исследований и другими факторами. Профессорско-преподавательский состав может оцениваться на основе его научной продуктивности и успеха в получении грантов. Студенты могут быть оценены с точки зрения успеваемости и других академических достижений. Оценка полученного образования имеет особое значение в том смысле, что документы об образовании служат своего рода международной валютой, предоставляя их обладателю разные уровни возможностей в зависимости от уровня квалификации.

Как оценивать полученную квалификацию – относительно новый аспект в обсуждении обеспечения качества. Исторически акцент делался на содержании курса, ведущего к получению диплома. В некоторых случаях преимущество в оценке отдавалось более широкому академическому опыту с учетом освоения дополнительного материала как в рамках программы курса, так и за ее пределами. В настоящее время при оценке уровня квалификации добавляются новые критерии (например, значимость для рынка труда). Все большее внимание уделяется компетенциям, полученным в ходе проведения исследований. В Европе базовые параметры оценки квалификации нацелены на определение квалификации в терминах глубины знаний, профессиональных навыков и умений, которые о ней свидетельствуют. «Проект отладки», осуществляемый в Европе и Латинской Америке и недавно запущенный в трех американских штатах, является попыткой дальнейшего определения этих компетенций в рамках конкретных областей знаний. Формирование того, что та или иная квалификация должна собой представлять уже после того как она присвоена, является основной частью головоломки определения качества образования, но ее решение пока проходит начальную стадию. Наконец, всегда существует риск столкнуться с квалификацией, которая ничего не стоит. Много

новых учебных заведений предлагают разные возможности для получения специального среднего и высшего образования, и иногда бывает трудно отличить легитимные учебные заведения от контор, штампующих дипломы о двухгодичном образовании и дипломы со степенью, что превращает их в предмет купли-продажи. Конторы по штамповке дипломов пользуются желанием многих людей без особого труда получить диплом или сертификат с расчетом на преимущества, которые более высокий уровень образования дает на рынке труда. Существование такого вида мошенничества повышает актуальность международных механизмов для обеспечения качества оценки образования, поскольку эти заведения потенциально снижают ценность образования. Все эти заведения слишком часто похожи на новые, отличные от традиционных, но легитимные учебные заведения (СНЕА, 2009).

В интересах образования и защиты заинтересованных лиц ЮНЕСКО запустила в интернете «Портал высших учебных заведений» как проводник по источникам информации, чтобы помочь отличить легитимные образовательные учреждения и документы об образовании от фиктивных.

Растущее внимание к результатам

Исторически оценки качества опирались на количественные данные, такие как число преподавателей с учеными степенями на полной ставке, количество томов в библиотеке университета, количество статей, опубликованных профессорско-преподавательским составом, или соотношение количества студентов и профессоров. В последние годы в высшем образовании наблюдается растущий акцент на «полученные результаты». Иными словами, эксперты ищут новые данные и индикаторы, которые бы показывали, что студенты в результате их обучения овладели целевыми знаниями и навыками. Опыт внедрения обучения, ориентированного на конкретные результаты, по-прежнему ограничен небольшим числом образовательных учреждений в нескольких странах, но этот аспект оценки качества образования стремительно растет.

ОЭСР выступила с инициативой оценивать результаты обучения по определенной международной шкале. В 2006 г. в целях создания потенциала для оценки преподавания и обучения стартовал проект

«Оценка результатов обучения в высшем образовании» (ANELO). Проект внедрен в 2011 г., и заложенный в нем подход фокусируется на следующих аспектах:

- Физические и организационные характеристики: измеримые характеристики, такие как величина набора и соотношение мужчин и женщин.

- Связанные с образованием навыки деятельности и практические подходы: взаимодействие студентов и преподавателей, сложные академические проблемы, особое внимание прикладным работами т.д.

- Психологические и культурные характеристики: карьерные ожидания студентов, поддержка родителей, социальные ожидания высших учебных заведений и т. д.

- Результаты, касающиеся изменений в поведении и отношении к обучению: систематичность занятий студента и завершение курса обучения с получением диплома со степенью, продолжение обучения на степень бакалавра или в магистратуре, или успех в трудоустройстве, удовлетворенность студента обучением, рост уверенности студента в своих силах и заявленные студентом или его преподавателями достижения в учебе (ОЭСР).

Желание измерить процесс обучения и результаты обучения студентов требуют хорошо разработанного инструментария и квалифицированных специалистов, притом что не хватает ни того, ни другого. В США используются два основных инструмента. Первый – это национальный академический опрос студентов, проводимый с целью определения степени их учебной активности и обобщения результатов, отраженных в баллах, которые показывают, насколько университет преуспевает в создании образовательной среды. Второй – оценка коллегальности обучения для проверки общих навыков, таких как способность к коммуникации и критическое мышление. И в этом случае данные также сводятся воедино для оценки учебного заведения в баллах (Usher, 2009).

Хотя тенденция повышения внимания к процессу и результатам обучения, несомненно, положительна, внимание к вопросам, затрагивающим качество образования, по-прежнему недостаточно. Эффективная и многообразная педагогика заслуживает большего внимания в предстоящих дискуссиях, равно как и те последствия для качества пре-

подавания, которые неизбежно влечет за собой весьма высокий процент преподавателей-совместителей в значительной части мира.

Увеличение числа игроков

Множество международных организаций проводят обсуждения на разных уровнях, чтобы выработать общее понимание качества образования. Хотя создание международного агентства с широкими полномочиями признания и аккредитации образовательных учреждений и программ могло бы быть полезным, программные цели и логистика реализации подобного рода планов на таком уровне в настоящее время делают их практически неосуществимыми. Исходя из практических соображений (по крайней мере в краткосрочной перспективе) оценка качества образования будет по-прежнему осуществляться на местном уровне, а надлежащая информация об этих процессах должна быть доступной и прозрачной для того, чтобы удовлетворить потребности заинтересованных сторон на международном уровне.

В последнее время появления новых агентств, готовых взять на себя обеспечение качества образования в различных аспектах, приобрело характер настоящего бума, и, как следствие, возникла необходимость оценки и сертификации этих органов, с тем чтобы их работе в данной области можно было доверять. Есть также и агентства, которые выходят на рынок контроля качества, не собираясь следовать нормам академической этики. «Аккредитационные конторы», как и конторы, штампующие дипломы, могут легко ввести в заблуждение, пользуясь терминологией органов и учреждений, действующих на законных основаниях (Ezell, 2007).

Обсуждения и переговоры, связанные с Болонским процессом, выдвинули Европу в авангард координации национальных и региональных усилий по обеспечению качества образования. Учреждение Европейской ассоциации гарантии качества высшего образования (ENQA) в 2000 г. позволило объединить многие национальные агентства по обеспечению качества в регионе и создать важный форум для стран-участниц с целью их привлечения к участию в транснациональных проектах обеспечения качества.

Членство в ENQA подтверждает законность агентства, но в 2008 г. решением европейских министров, отвечающих за высшее

образование, был создан Европейский реестр гарантии качества (EQAR) как дополнительный механизм координации усилий по улучшению качества образования в Европе. Реестр будет включать список агентств по аккредитации, которые соответствуют европейским стандартам и руководящим принципам по обеспечению качества (ESG).

В Соединенных Штатах есть шесть региональных аккредитационных органов, которые занимаются аккредитацией высших учебных заведений, действуют независимо друг от друга и вырабатывают свои собственные стандарты и процедуры. Программы, предусматривающие присвоение степени, аккредитуются отдельно соответствующими профессиональными ассоциациями. Совет по аккредитации учебных заведений высшего образования (SHEA) выступает в качестве координационного центра и зонтичной организации для легитимных аккредитационных органов в Соединенных Штатах.

Существуют и другие организации, которые пытаются координировать деятельность по обеспечению качества на международном уровне, многие из них действуют при поддержке Всемирного банка. Эти организации формируются на основе общих интересов или географической близости. APQN, Азиатско-Тихоокеанская сеть качества, была создана в 2003 г. для осуществления подготовки и поддержки усилий по обеспечению качества в регионе. RIACES, Иbero-американская сеть по оценке и контролю качества высшего образования, была создана в 2004 г. в качестве форума для сотрудничества в Латинской Америке и Карибском бассейне. ANQANE, Арабская сеть гарантии качества высшего образования, была создана в 2007 г. с той же целью.

Из новых организаций, содействующих деятельности по обеспечению качества на международном уровне, INQAANE (Международная сеть агентств по гарантии качества высшего образования) имеет самый широкий охват деятельности. Основанная в 1991 г., эта сеть является ассоциацией организаций или зонтичной организацией, членами которой являются региональные, государственные и профессиональные агентства по обеспечению качества. Данная организация играет несколько ключевых ролей, выступая в качестве связующего звена между международными организациями, такими как Всемирный банк, ЮНЕСКО и ОЭСР, а также их членами, оказывая поддержку но-

вым агентствам по обеспечению качества; предоставляя площадки для форумов, где участники могут обмениваться опытом и информацией; и содействуя сотрудничеству между членами (INQAAHE, 2007).

Участники движения по обеспечению качества образования неизбежно оказываются членами многих схожих организаций, что может способствовать международному диалогу, но также привести к чрезмерному количеству ежегодных встреч, дублированию и путанице, не говоря уже о расходах.

Международное признание и рейтинги

«Клиенты» сферы образования (студенты, родители, работодатели) требуют своего рода сертификации учебных заведений и присваиваемых ими выпускных документов. Механизмы для установления международной сопоставимости квалификаций все еще являются новыми и во многом непроверенными. В долгосрочной перспективе создание системы квалификаций и такие начинания, как, например, проект Тюнинг (развитие образовательных структур), будут иметь большое международное значение. Пока же некоторые университеты обращаются в аккредитационные агентства, находящиеся в других странах, с целью признания качества их программ и обеспечения определенного уровня международного доверия.

Несмотря на понимание важности национальной культуры в системе высшего образования, ряд агентств по обеспечению качества все чаще работают за пределами своей родной страны (или региона). Аккредитационные организации, работающие со специализированными программами, такие как американская Ассоциация по развитию университетских школ бизнеса (AACSB) и Совет Аккредитации по инженерным наукам и технике (АСИТ), а также Европейская система улучшения качества (EQUIS), в настоящее время занимаются оценкой и аккредитацией университетов во всем мире (ОЭСР, 2004). Американские региональные ассоциации регулярно получают запросы на аккредитацию от зарубежных учебных заведений, и каждая организация действует по-разному, в соответствии со своими руководящими принципами (Eaton, 2004). Результатом увеличения охвата деятельности этих учреждений, вероятно, будет большая стандартизация программ и определенный положительный отклик, сопровождаемый рос-

том международного признания и влияния и одновременно предубеждением по отношению к парадигмам оценки и аккредитации, используемым в странах Севера.

При отсутствии других форм международной сертификации рейтинги университетов помогли многим упорядочить обширный рынок международного высшего образования. Стоило только Соединенным Штатам показать пример, как международные рейтинги стали ранжировать университеты по всему миру в длинные, долгожданные списки. Мало кто из представителей учебных заведений стал бы отстаивать рейтинги как отражение качества, но когда университет попадает в рейтинг, это часто интерпретируется как показатель качества предоставляемого образования в глазах широкой общественности. Более того, рейтинги иногда имеют негативное воздействие на руководство университетов, побуждая вкладывать ресурсы и усилия для того, чтобы продемонстрировать характерные особенности, которые будут влиять на его позицию в рейтинге, но не обязательно на качество предоставляемого образования (Thompson, 2008).

Число публикуемых рейтингов, а также их влияние возросли. Рейтинги Шанхайского университета Джао Тонг, впервые опубликованные в 2003 г., оказались (возможно) самыми впечатляющими в международном масштабе. Этот рейтинг акцентирует внимание на результатах научной деятельности, что придает ему больший авторитет в научных кругах, чем рейтинги, сформированные на основе опроса студентов или на основе соотношения количества преподавателей и студентов. Перемещение университетов на верхний уровень рейтинга Шанхайского университета даже стало целью национальной политики в ряде стран (Usher, 2009).

Наращивание потенциала

За последние несколько десятилетий признание систем обеспечения качества значительно возросло. Во многих странах, где они когда-то рассматривались как публичный вызов независимости учебного заведения и национальной самостоятельности, появилось более широкое признание значения этого процесса в решении проблем, которые глобализация поставила перед высшим образованием.

Тем не менее, как и в отношении почти всех аспектов движения по обеспечению качества, участники и заинтересованные стороны должны доверять этому процессу, а это подразумевает хорошо спланированный и проведенный самостоятельный внутренний аудит, проверки и оценку другими вузами. Поскольку этот процесс является новым для многих стран, немногие люди обладают знаниями, навыками или опытом для его реализации. Нехватка человеческих ресурсов, подготовленных для проведения и управления сложными мероприятиями, такими как самостоятельный внутренний аудит и проведение экспертных оценок сторонними вузами, стала серьезной проблемой для разработки успешных программ обеспечения качества во всем мире.

ЮНЕСКО заключила соглашение о партнерстве с Всемирным банком в целях создания Глобальной инициативы по обеспечению потенциала качества (GIQAC), которая станет еще одним наднациональным органом, включающим в себя членов многих региональных и международных сетей обеспечения качества. Всемирный банк выделит значительные средства в течение следующих нескольких лет, чтобы оказать техническую помощь правительствам, учреждениям и университетам (особенно в развивающихся странах) в «создании, развитии или реформировании систем ГК [гарантия качества], процессов и мер по обеспечению взаимного признания», а также обеспечить специализированную подготовку и поддержку программ обмена для профессиональных сотрудников в сфере гарантии качества (World Bank, 2009).

Влияние переговоров о свободной торговле

Профессиональные органы, ответственные за проверку качества образовательных программ высших учебных заведений, а также, зачастую, и выдачу лицензий на право ведения образовательной деятельности, принимают активное участие в разработке системы взаимного признания квалификаций, часто с использованием переговоров о свободной торговле. Заключение соглашений между странами заслуживает поддержки, но не всегда легко в достижении. В рамках Североатлантического соглашения о свободной торговле (НАФТА) Канада и Мексика договорились о признании технических квалификаций при условии, что инженер получил соответствующее образование, сдал

квалификационные экзамены и имеет опыт; в Соединенных Штатах только Техас одобрил данное соглашение. Требования к квалификациям в области архитектуры были признаны Канадой и большинством американских штатов, но не признаны Мексикой. Взаимное признание между Канадским институтом дипломированных бухгалтеров и аналогичным институтом в Новой Зеландии явилось результатом соглашения о нормативах для дипломов и типовой учебной программы (Knight, 2004b). Заключение этих соглашений происходит очень медленно, по каждой профессиональной сфере и по каждой стране.

Переговоры в рамках Генерального соглашения по торговле услугами (ГАТС), вероятно, будут иметь влияние на взаимное признание профессиональных квалификаций. Эти переговоры были крайне противоречивыми. Поддержка идеи о том, чтобы позволить рыночным силам больше влиять на высшее образование, может привести к увеличению числа коммерческих учреждений, действующих в обход зарождающихся международных механизмов контроля качества. Условия справедливой торговли не обязательно будут применимы к хорошей образовательной политике или практике, и все же давление на национальные государства с тем, чтобы либерализовать «торговлю образовательными услугами», вероятно, увеличится. Развивающиеся страны, которые не могут удовлетворить рост спроса на высшее образование, являются наиболее уязвимыми к появлению коммерческих поставщиков услуг, притом что у них слабые возможности регулирования их деятельности (UNESCO, 2004).

Выводы

Вопросы обеспечения качества в высшем образовании оказались на вершине политической повестки дня во многих странах. Первоначально страны предпринимали большие усилия по учреждению агентств и разработке стандартов, процедур и графиков. Многие страны все еще находятся на этой ранней стадии разработки и реализации. Страны с большим опытом пытаются в настоящее время справиться с более глубокими проблемами и сложностями обеспечения качества в системе высшего образования. Разнообразие образовательных услуг, безусловно, создало богатую среду учреждений, студентов и возможностей, но оно также представляет огромные трудности для установ-

ления соответствующих стандартов или критериев, применимых для сравнения (в) различных учебных заведениях и (в) разных странах.

Есть как риски, так и преимущества в растущем движении за качество. Международная практика (которая часто разрабатывается в Северной Америке и Европе) влияет на развитие систем обеспечения качества повсюду, но не всегда она является наиболее применимым средством оценки высшего образования в развивающихся странах. Процесс должен быть сосредоточен на реалистичных, соответствующих каждому региону целях. Если же этого не происходит, то контроль качества быстро перерастет в политический или бюрократический малозначающий процесс.

Многое зависит от качества высшего образования как для частного, так и для и общественного блага. Тем не менее качество определить трудно, а, следовательно, сложно измерить. Кроме того, качество будет иметь разные значения в различных условиях.

Высшее образование должно готовить выпускников с новыми навыками, с широкой базой знаний, а также набором компетенций, для того чтобы вступить в более сложный и взаимозависимый мир. Агентства по всему миру пытаются определить эти цели в понятных и принимаемых в различных странах и культурах терминах.

С 1980-х гг. ведется широкая дискуссия внутри стран, регионов и во всем мире, целью которой является поиск новых способов убеждения многочисленных заинтересованных сторон, что качество оценивается и контролируется. Пока что это привело как минимум к резкому увеличению числа новых агентств и значительному количеству аббревиатур. Например, INQAAHE, GIQAC, ENQA, EQAR, QAA, CHEA, NOQA.

Системы обеспечения качества в настоящее время рассматриваются как фундаментальная часть предоставления высшего образования, но необходимо интегрировать национальные, региональные и межнациональные усилия. Одним из очень важных вопросов, выходящих на первый план, является следующее: приведет ли эта интеграция к доминированию «северной» модели гарантии качества, которая не учитывает различные условия высшего образования во всем мире? Необходимость международного сотрудничества ясна, но диалог фактически только начинается.

5. ФИНАНСИРОВАНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Международную сеть агентств по обеспечению качества высшего образования входят Глобальная инициатива по потенциалу обеспечения качества, Европейская сеть гарантии качества, Европейский реестр гарантии качества, Агентство по обеспечению качества высшего образования, Совет по аккредитации учебных заведений высшего образования, Агентство по обеспечению качества в странах Северного альянса. На финансирование высшего образования в первом десятилетии XXI века оказывали влияние два фактора. Во-первых, высшее образование приобретает все большее значение для экономики, отдельных лиц и обществ, стремящихся к демократии и социальной справедливости. Во-вторых, стоимость высшего образования значительно возрастает. Все большая массовость высшего образования, движимая демографической ситуацией и высоким процентом учащихся, окончивших среднюю школу и желающих получить высшее образование, увеличивает удельную себестоимость программ обучения и исследовательской деятельности. Совокупное бремя расходов растет такими темпами, что выделяемых средств из государственных доходов едва хватает. Это опасная тенденция, учитывая, что государственные доходы традиционно идут на некоторые, если не все, расходы, связанные с высшим образованием в большинстве стран мира.

Такая ситуация является проблематичной даже при самых благоприятных обстоятельствах. Однако нынешний глобальный экономический кризис обостряет финансовые проблемы в сфере высшего образования во всем мире. Такое положение характеризуется замедлением темпов экономического роста во многих развивающихся странах,

сокращением экономики во многих странах с высоким уровнем дохода, а также значительно более жесткими условиями кредитования. Вслед за ценовым шоком на продукты питания и топливо, быстро распространяясь по тесно связанным между собой торговым и банковским каналам во всем мире, последствия кризиса «вероятно, ударят по государственным доходам и возможности правительств выделять средства на образование, здравоохранение и гендерные цели» (World Bank, 2008). Хотя масштабы, характер и продолжительность этих обстоятельств в разных странах не одинаковы, высшее образование во всем мире, несомненно, ощутит их негативное влияние.

Мировые тенденции в финансировании высшего образования

В основе данного анализа лежат восемь тенденций. Каждая из этих тенденций имеет экономические, политические и социальные корни, а также последствия. В свою очередь эти тенденции, варьируясь в зависимости от контекста, формируют условия для распространенной строгой финансовой экономии в области высшего образования, а также принятия политических решений. Таким образом, это следующие тенденции:

1. Экономика все более основанная на знаниях в большинстве стран: высшее образование все чаще рассматривается в качестве одного из основных двигателей экономического развития. В странах с более развитыми инновационными системами эти элементы признаются в качестве ключевого фактора продвижения передовых знаний.

2. Возрастающий спрос на высшее образование среди отдельных лиц и семей для своих детей: это увеличение спроса может далеко выходить за рамки возможности инновационных экономик и даже вести к высокой численности безработных и частично занятых выпускников колледжей и университетов. Тем не менее масштабы этого быстро растущего спроса на высшее образование частично объясняются усилением конкуренции за хорошие рабочие места, а также использованием степеней высшего образования работодателями в качестве средства распределения лучших рабочих мест.

3. Расходы на единицу, или на одного студента, которые растут быстрее, чем уровень инфляции: это увеличение стоимости усугубля-

ется ростом требований к планам приема, что заставляет стоимость высшего образования в большинстве стран расти быстрее темпов инфляции.

4. Неспособность доходов от налоговых поступлений соответствовать быстро растущим затратам: это возникает из-за трудностей, с которыми экономики большинства стран сталкиваются при повышении налогов, как с точки зрения экономической эффективности, так и с точки зрения долгосрочного результата, а также из-за растущей конкуренции со стороны других политических и социальных потребностей общества.

5. Растущая глобализация: помимо прочего, глобализация способствует росту спроса на высшее образование, с одной стороны, а с другой – недостаточности объемов государственных доходов для его поддержания. Снижение налоговых поступлений частично зависит от того, что производство и капитал переводятся в регионы с более низкой заработной платы / и более низкими ставками налогообложения.

6. Растущая зависимость почти во всех странах от доходов, полученных не из средств налогообложения, известная как совместное несение расходов: родители и/или студенты все чаще берут на себя плату за обучение и другие расходы, что способствует выполнению требований по доходам от высшего образования. Плата за обучение появляется даже в Европе, которая долго оставалась оплотом бесплатного государственного высшего образования, и все чаще встречается даже в бывших коммунистических или социалистических странах. Кроме того, взимание платы за обучение оспаривается с идеологической и политической точек зрения даже там, где они играют относительно незначительную роль в общих расходах, понесенных родителями и/или студентами. Плата за обучение служит «горячей точкой» в более серьезных политических противостояниях, возникающих из-за неспособности правительств удовлетворить потребности всех людей.

7. Растущая важность финансовой помощи: программы кредитования студентов являются особенно важными и более экономически эффективным для поддержания высшего образования и доступа к нему в условиях увеличения расходов для родителей и студентов.

8. Возрастающая либерализация, т.е. ориентация экономик на свободный рынок и частный сектор: эта либерализация ведет к тому, что многие правительства реагируют на финансовые проблемы выс-

шого образования путем акционирования и приватизации государственных университетов, внедрения новых инструментов государственного управления для бюджетов государственных высших учебных заведений и их финансирования (Amaral, Meek, Larsen, 2003; Herbst 2007), а также оказания поддержки частным колледжам и университетам.

Во всем мире быстрый рост частного высшего образования за последние несколько десятилетий является важным событием, и модели финансирования этого сектора имеют определенные последствия для всех, кто задействован в системе высшего образования (институциональном контексте), включая студентов и общество в целом. Во всем мире частные высшие учебные заведения чаще всего зависят от доходов от платы за обучение. Зависимость от платы за обучение означает, что эти колледжи и университеты должны очень тщательно отслеживать доходы от приема и расходы, и что зачастую они не способны с финансовой точки зрения выдержать неожиданные спады в объеме приема. Вследствие зависимости от платы за обучение, эти учреждения часто нацелены только на тех студентов, которые могут платить, что может «привести к ухудшению социальной ситуации в обществе» (Altbach, 1999: 5).

Есть небольшое количество примеров в мире, когда источником финансирования частных высших учебных заведений не является плата за обучение. В тех странах, где частные университеты могут находиться в собственности отдельных лиц или семей (например, в Колумбии, Республики Корея и Японии), личные доходы владельца могут быть существенным финансовым ресурсом для таких учреждений. Соединенные Штаты являют собой необычный пример того как частные учебные заведения получают значительные финансовые взносы от выпускников, а также индивидуальных и корпоративных спонсоров. Американские студенты, которые учатся в аккредитованных частных колледжах и университетах, могут также привлекать государственную поддержку в виде федеральных грантов и займов. Государственная поддержка частного высшего образования существует также в Индии; в меньшей степени на Филиппинах и в Японии (Altbach, 1999). Однако во всем мире частные высшие учебные заведения чаще всего сами занимаются поиском ресурсов (Altbach, 1999). Действительно, в настоящее время активное привлечение доходов является важным видом

деятельности в корпоративном и коммерческом секторах высшего образования, которые значительно возросли за последнее десятилетие.

Режим экономии в высшем образовании

Прямым следствием этих тенденций в вопросах финансирования высшего образования опять же, в зависимости от конкретной страны, стало введение режима жесткой экономии в университетах, высших учебных заведениях и вообще в системе национального высшего образования. Эти практически общие для всех и продолжающие набирать силу условия в системе высшего образования затронули:

- Университеты и другие учебные заведения высшего образования: переполненные аудитории; обеспокоенные и недовольные преподаватели; недостаточные или устаревшие библиотечные фонды, компьютерная техника и подключение к интернету; ухудшение материальной базы; уменьшение времени на научные исследования ППС и отсутствие их поддержки; и общая утрата качества преподавания, обучения, а также исследовательской деятельности.

- Национальные системы высшего образования: ограниченность потенциала; отсутствие возможности принять всех выпускников, которые могут и хотят продолжить образование; «утечка мозгов» среди ППС, поскольку наиболее талантливые преподаватели переезжают в более благополучные в экономическом отношении страны; и неспособность конкурировать в условиях глобальной инновационной экономики.

- Студентов: появление платы за обучение там, где раньше оно было бесплатным, с одновременным ростом стоимости проживания студента; необходимость совмещать работу и учебу, влезать в долги, или и то и другое для тех счастливиц, которым удалось найти место.

Этот спад в образовании имел наиболее тяжелые последствия для стран Африки к югу от Сахары, но серьезно затронул все развивающиеся страны, а также многие из так называемых стран с переходной экономикой – это страны, возникшие после распада Советского Союза. В Европе и Латинской Америке существует серьезная проблема переполненности, студенты не могут найти место в лекционных залах. Обучение зачастую сводится к дидактике и редко включает в

себя обсуждение и возможность задавать вопросы. Другие проявления спада включают отсутствие обеспеченности сохранения занимаемой преподавателем должности и потерю преподавательской морали, и студенты, выходящие из стен учебных заведений высшего образования, обременены кредитом. Эти негативные тенденции можно наблюдать и в таких благополучных странах, как Соединенные Штаты, Соединенное Королевство, Швеция и Канада.

Помимо этой явно жесткой экономии, особенно заметной в странах, которые перешли к демократической форме правления, также наблюдается снижение доверия к власти и к государственному сектору в целом, включая государственные университеты. Это недоверие к власти выходит за рамки недостаточного государственного бюджета и приводит к потере уважения к государственным университетам, которым они когда-то обладали.

Пути решения проблемы стоимости

В ответ на эти финансовые трудности и требования к отчетности университеты и национальные системы высшего образования пытаются найти решения. Такие решения по сокращению затрат включают: увеличение числа учащихся в группе, расширение преподавательской нагрузки, отсрочку расходов на поддержание технического состояния и ремонт, замену дешевого очно-заочного обучения на более дорогое очное и отказ от программ с низким набором слушателей. Эти решения являются трудными, проблематичными с точки зрения обучения и вызывают много споров, особенно среди преподавателей и их политических союзников, которые часто отвергают утверждения о недостаточности государственных доходов и могут не понимать академических приоритетов своего правительства или руководства высших учебных заведений. Решения проблем затрат наиболее сильно ударяют по привлечению разных слоев населения и доступности, поскольку ограничивают возможности государственных учреждений высшего образования и вынуждают все большее количество молодых мужчин и женщин переходить в более дорогие (и часто низкокачественные) частные колледжи и университеты. Некоторым студентам приходится платить больше, чем другим, даже при условии поступления в тот же самый государственный университет; студенты, семьи, которые не

обладают достаточными средствами для частного обучения и/или покрытия расходов на проживание, вынуждены работать.

С другой стороны, стратегические решения по сокращению затрат способствуют более разумному использованию имеющихся ресурсов для поддержки качества академического уровня и возможностей образования, социальной справедливости, а также для удовлетворения потребностей студентов, работодателей и общества в одинаковой степени. Управление государственными органами и нормы работы на государственной службе, где больше всего ценится непрерывный стаж, как правило, несовместимы со многими стратегическими путями решения финансовых проблем, общих для университетов и других высших учебных заведений. Типичные проблемы, связанные с государственными органами, включают законы, контракты и политические аспекты, которые запрещают увольнять персонал, нанимать сотрудников на неполный рабочий день или временных работников, передавать оказание услуг субподрядчикам, переносить неизрасходованные средства на другой финансовый год или перенаправлять имеющиеся средства из одной статьи бюджета в другую.

В последние одно или два десятилетия произошел явный сдвиг в государственных законах и нормативных актах, касающихся государственных университетов, во многих канадских провинциях, практически во всех штатах Америки, в некоторых европейских странах (в частности, Нидерландах и Соединенном Королевстве), и совсем недавно в Китае и Японии, в сторону предоставления большей управленческой автономии и гибкости. Эти усилия часто трансформируют государственные университеты в государственные корпорации, предоставляя руководству новые полномочия, а иногда и создавая управляющие советы в стиле корпораций вместе с новыми требованиями к отчетности. Эти новые тенденции к большей управленческой автономии и гибкости, по сути, сближают их с управленческими моделями, характерными для частных предприятий, которые называются новым государственным управлением и предназначены для обеспечения максимальной результативности обучения и исследований университета для общества, а также для мотивации к максимизации неправительственных доходов. Например, университетам, а не министерствам или органам управления государственным бюджетом могут быть предоставлены полномочия:

- устанавливать политику по заработной плате (ранее эти полномочия имели только министерства, парламент, государственные финансовые, кадровые и другие органы государственной службы);
- перераспределять расходы из одной категории в другую в зависимости от приоритетов учреждения (ранее, как правило, было запрещено);
- переносить неизрасходованные средства с одного финансового периода на другой, тем самым способствуя накоплению средств и институциональных инвестиций и одновременно препятствуя любым необоснованным расходам, кроме необходимых для предотвращения потерь или осуществленных за счет появления избыточного бюджета;
- оперативно и конкурентоспособно заключать контракты с внешними организациями и бизнесом (ранее слишком часто это было политизированным и продолжительным процессом);
- получать и владеть активами, а иногда даже брать на себя и выполнять долговые обязательства (в обычных государственных учреждениях это не допускается).

Решение проблемы нехватки финансовых средств – после отсрочки расходов на новую материально-техническую базу и техническое обслуживание – возможно путем снижения средней затраты на обучение одного студента за счет увеличения среднего размера учебной группы, нагрузки преподавателя и замены высокооплачиваемых пожилых преподавателей более низкооплачиваемыми молодыми и штатными преподавателями. Любые такие решения воспринимаются болезненно и, как правило, вызывают сопротивление преподавателей, сотрудников и их политических союзников. Тем не менее расхождение между затратами высшего образования и реальными доходами слишком велико, чтобы его можно было преодолеть только дальнейшим сокращением расходов, даже если рассматривать более радикальные способы сокращения затрат, такие как слияние и дистанционное образование. Наконец, во многих или даже в большинстве стран легкие способы сокращения расходов и другие меры по повышению эффективности уже давно были приняты, остаются только самые сложные и проблемные с точки зрения образования способы. Резюмируя вышесказанное, высшее образование почти во всех странах должно перейти на негосударственные доходы в качестве дополнения ко все более недостаточному доходу, получаемому от государства.

Политика принятия решений по доходам: совместные расходы

Дополнительные доходы в качестве альтернативы сокращению издержек, предпочтительному пути достижения финансовой устойчивости могут принимать форму преподавательской или вузовской предпринимательской деятельности, например, продажа специализированных и востребованных на рынке образовательных услуг, аренда университетских объектов или коммерческого использования результатов научных исследований. Это также может быть изыскание средств через выпускников или других спонсоров. Или, как наиболее устойчивая и потенциально прибыльная форма, это может быть совместное несение затрат. Термин относится к переносу, по крайней мере, некоторой части бремени расходов на высшее образование с государства или налогоплательщиков на родителей и/или студентов (D.V. Johnstone, 1986, 2004, 2006). Таким образом, совместное несение расходов является как констатацией факта, что означает распределение затрат на высшее образование между заинтересованными сторонами, так и указанием на изменение политики покрытия некоторых из этих расходов преимущественно (а иногда и практически полностью) за счет государства.

Совместное несение затрат тесно связано с платой за обучение и «сборами с потребителей», особенно за проживание и пансион. Однако изменение политики в сторону большего разделения затрат может принимать различные формы:

1. Появление платы за обучение (там, где ранее высшее образование было полностью или почти бесплатным): так было в Китае в 1997, в Соединенном Королевстве в 1998 г. и Австрии в 2001 г.
2. Введение специального режима оплаты обучения при сохранении бесплатного высшего образования для студентов, зачисленных в установленном порядке на бюджетной основе: такая двойственная схема платы за обучение сохраняет юридическую и политическую видимость бесплатного высшего образования, создавая при этом возможность для новых источников дохода. Сохранение статус-кво «бесплатного высшего образования» является особенно важным (и часто закреплено конституцией или базовым законодательством) во многих странах с переходной экономикой, например, в Российской Федера-

ции, большей части стран Восточной и Центральной Европы, в странах бывшего Советского Союза, а также странах Восточной Африки с их наследием африканского социализма.

3. Очень резкий рост платы за обучение (там, где плата за государственное образование уже существует): сдвиг в сторону большего разделения затрат требует, чтобы увеличение платы за обучение осуществляемой студентами и/или родителями было больше, чем рост затрат на образование в целом, чтобы доля затрат государства или налогоплательщиков уменьшилась. Это в последнее время имело место в большинстве американских штатов и провинциях Канады.

4. Введение «сборов с потребителей», или взимание платы с целью восстановить расходы за те услуги, которые ранее предоставлялись государством или учреждением (и в значительной степени субсидировались): проживание и питание в столовых: это происходит в большинстве стран, в том числе практически во всех странах с переходной экономикой, а также (что следует отметить, хотя это и спорно) в большинстве стран Африки к югу от Сахары, где одно время субсидированные затраты на проживание поглощали большую часть бюджета высшего образования. В скандинавских странах: Швеции, Норвегии, Финляндии и Дании, где высшее образование остается «бесплатным», расходы студентов – это исключительно расходы на их студенческую жизнь. Расходы на проживание студентов очень высоки в этих конкретных странах и они не распределяются ни на налогоплательщиков, ни на родителей (по крайней мере официально). Эти расходы покрываются в большей части или полностью за счет студентов, в основном в виде студенческих кредитов (расходы все-таки распределяются на налогоплательщиков в виде субсидий погашения).

5. Ликвидация или сокращение студенческих грантов или стипендий: к этой стратегии иногда подходят просто с позиции «замораживания» грантов или уровней кредитования или удержания их на одном уровне в условиях общей инфляции, которая затем размывает их реальную стоимость. Это происходит с некогда щедрыми грантами в Великобритании (от которых впоследствии вообще отказались) и с размером стипендий в большинстве стран с переходной экономикой бывшего Советского Союза и Восточной и Центральной Европы, а также в Азии и во многих странах Африки.

6. Увеличение эффективного возмещения затрат на студенческие кредиты: в этом ключе могут быть приняты несколько подходов. Более эффективное возмещение затрат может быть достигнуто за счет сокращения субсидий на студенческие кредиты (по аналогии с уменьшением стоимости не подлежащих возврату субсидий). Это также может быть достигнуто за счет повышения процентных ставок, сокращения периода, когда проценты не взимаются, либо через сокращение количества кредитов, по которым погашение по ряду причин не предусматривается. Эффективное возмещение затрат также может быть достигнуто путем более жесткого взимания или уменьшения случаев невыполнения обязательств по оплате (как в Соединенных Штатах в 1990-е гг.).

7. Ограничение недорогого или бесплатного государственного образования при официальной поддержке (и часто определенного государственного субсидирования) частного, платного высшего образования; некоторые страны, в частности, Япония, Республика Корея, Филиппины, Индонезия, Бразилия и другие страны Латинской Америки и Восточной Азии избежали значительных государственных расходов на высшее образование, сделав государственный сектор государственного образования небольшим, элитным и основанным на отборе поступающих. Большая часть расходов таким образом переходит на родителей и студентов путем поддержки значительного и растущего частного сектора высшего образования.

Хотя распределение затрат может принимать различные формы, введение и/или увеличение платы за обучение дает наибольший финансовый эффект. Плата за обучение может быть значительной и рассчитанной на регулярное увеличение, таким образом соответствуя неизбежно растущим затратам на обучение одного студента. Тем не менее могут потребоваться уступки в виде грантов или скидок для сохранения доступности обучения. Кроме того, в отличие от большинства форм предпринимательской деятельности в сфере образования, плата за обучение не отвлекает преподавателей от основной преподавательской деятельности.

Многие наблюдатели также утверждают, что более высокая плата за обучение оказывает положительное влияние на качество преподавания и актуальность учебных планов, что является еще одним ключевым преимуществом. Однако плата за обучение также является наи-

более политизированной и вызывает идеологическое сопротивление относительно разделения затрат, и поэтому стала символом конфликта между людьми, которые считают, что государство должно продолжать предоставлять высшее образование бесплатно, и теми, кто признает, что государство неспособно ежегодно увеличивать доходы, понимают необходимость распределения затрат.

Противоположные и насущные общественные нужды

Национальный, глобальный, политический и идеологический контекст играет ключевую роль в формировании тенденций, которые определяют как финансирование высшего образования, так и политику решений, нацеленных на жесткую экономию. С одной стороны, есть группы, которые принимают правомерность государственного контроля за практически всеми институциональными формами средств производства (в том числе университетами и колледжами), а также государственным распределением ресурсов, установлением цен и оплатой труда работников. Высокий уровень налогообложения, государственное регулирование, а также занятость населения воспринимаются положительно, а акцент делается на разницу в доходах, экономическую нестабильность, конкуренцию и меркантилизм, связанные с рынками и капитализмом.

С другой стороны, есть мнения, связанные с желанием уменьшить объем государственного сектора, включая находящиеся в государственной собственности и финансируемые им учреждения высшего образования. При этом государство, включая политиков и государственных служащих, считается менее продуктивным и действующим часто из корыстных побуждений. В силу такого недоверия к государственным учреждениям (в том числе к государственным университетам) и правительственным служащим (так же, как и преподавателям и сотрудникам этих государственных университетов), группы в этой части политического спектра, как правило, более критично относятся к тому, что они воспринимают как государственные траты, и настаивают на большей степени ответственности. В то же время существует более широкое признание экономической нестабильности, неравенства в доходах и благосостоянии, которые присущи капитализму как необ-

ходимая цена за динамичность и высокую производительность частного предпринимательства.

Как и в любом спектре явлений, большинство стран, правительств и общественно-политических объединений находятся где-то недалеко от центра, но всегда испытывают давление от перехода в крайности. Университеты, особенно государственные, но и частные тоже всегда действуют в конкретной стране в рамках ее политического, экономического, исторического контекста, а также в условиях растущей международной глобализации. Финансовые проблемы и их возможные решения, а также вероятность принятия этих решений – все это происходит в рамках больших социальных и политических контекстов. Практически везде высшие учебные заведения, системы образования и общества сталкиваются со сложным комплексом проблем, которые постоянно ведут к вопросам неумолимого роста расходов на студента, увеличению контингента учащихся, возрастанию роли высшего образования, более высоким требованиям к подотчетности учреждений, ограничению налоговых возможностей государства и еще к длинной череде социально и политически важных и противоборствующих общественных потребностей. Часто приходится делать трудный выбор, и существует неоспоримая необходимость в определении и реализации эффективных решений, которые имеют смысл для уникального социального и политического контекста каждой страны.

Выводы

В конечном счете, увеличение платы за обучение для возрастающего количества учащихся и другие формы диверсификации доходов, а также требования большей подотчетности или перехода к автономному статусу в основном относятся к трем принципиально важным аспектам современного высшего образования во всем мире. Во-первых, практически универсальная функция высшего образования сопровождается ростом затрат на единицу продукции. Во-вторых, увеличение спроса на высшее образование во многих контекстах усугубляет ситуацию с ростом затрат или потребностью в доходах. В-третьих, государственные доходы в большинстве стран не могут (или, по крайней мере, маловероятно, что смогут) удовлетворять постоянно растущие потребности в доходах. В настоящее время эти

факторы действуют в разгар глубокого глобального экономического кризиса, который ставит перед высшим образованием во всем мире проблемы удовлетворения текущих потребностей и планирования на перспективу. Поиск путей поддержания качества предоставляемого высшего образования, открытого для подготовленных студентов по ценам, доступным для них, их семей и других ключевых заинтересованных сторон, потребует тщательного планирования, которое бы учитывало как краткосрочные, так и долгосрочные потребности. Более того, эти усилия, скорее всего, смогут быть успешными, только если они будут сочетать в себе гибкость, инновации, творческое сотрудничество между соответствующими участниками процесса и разделять общую приверженность динамичности и устойчивости сектора высшего образования.

6. ЧАСТНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРИВАТИЗАЦИЯ

Со времени последнего всемирного обзора ЮНЕСКО по высшему образованию масштабы частного высшего образования во всем мире значительно увеличились. Этот рост продолжается, усиливаясь и захватывая другие регионы и страны. На сегодняшний день около 30% контингента студентов получают высшее образование в частном секторе (Gürüz, 2008; PROPHE, 2008). Кроме того, масштабы и важность роста этого нового сектора привлекает большее внимание (хотя все еще недостаточное), чем это было 10 лет назад (Altbach, D.C. Levy, 2005).

Приватизация в высшем образовании играет большую роль. В то время как государственные университеты финансируются из местного, регионального и государственного бюджета и, соответственно, отчитываются перед администрацией этих уровней, частные учебные заведения не вписываются в эту модель. Частные учебные заведения могут осуществлять свою деятельность исключительно за счет частных средств либо частично за счет государственных средств; они могут быть коммерческими или некоммерческими; они могут быть подотчетными местной администрации или вести свою деятельность независимо от нее; у них могут быть учредители, инвесторы или даже свои фонды. Эта тенденция сохраняется также в государственном секторе, который стимулирует высшую школу (если не требует) снижать свою зависимость от государственного бюджета, проявлять предпринимательскую активность, повышать конкурентоспособность и демонстрировать эффективное управление. Несколько десятилетий назад такие идеи казались абсурдными, но в наше время они входят в фундамен-

тальные стратегические планы и формируют новую политику почти повсеместно.

Некоторые положения доклада ЮНЕСКО могут быть неправильно поняты без учета частного сектора высшей школы, поскольку частный сектор в основном обеспечивает рост высшего образования. Частные учреждения высшей школы оказали значительное влияние на дискуссии по вопросам качества, справедливости, новых моделей обучения и, возможно, более всего на доступность образования. Высшее образование в частных учреждениях уделяет меньше внимания вопросам получения знаний, исследовательской деятельности и планирования; но так как правительства и международные организации, включая ЮНЕСКО, неуклонно повышают роль данного сектора, частные университеты ищут возможные пути интеграции.

Растущая важность частных учреждений в сфере образования и тенденции приватизации частного сектора являются ключевыми в международных тенденциях. Действительно, эти два вида приватизации взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Рост: региональные показатели

На протяжении почти всего прошлого века высшее образование было в основном государственным в вопросах приема, юридического статуса, государственных стандартов обучения, финансирования и выбора нормативной базы. Фактически высшее образование существовало в основном в государственной форме в течение долгого времени.

Развитие высшего образования от элитного к массовому, как и следовало ожидать, происходило сначала в развитых странах почти всегда в государственном секторе. Япония в этом смысле является примечательным исключением. Однако в развивающихся и посткоммунистических странах изменения происходят в основном в сфере частного сектора образования. Именно в этой части мира рост частного сектора является наиболее заметным. Все меньше и меньше стран (Бутан, Куба, Корейская Народно-Демократическая Республика) развивают государственный сектор образования. В противоположность этому, как мы увидим, во многих странах абсолютное большинство поступлений в высшие учебные заведения находится в частном секторе.

При исследовании данного вопроса на региональном уровне, располагая информацией в порядке убывания, начиная с самого крупного частного сектора, Азия занимает первое место (PROPHE, 2008). Восточная Азия имеет самую большую концентрацию стран с крупным частным сектором. Страны, где более 70%, учащихся обучаются в частных высших учебных заведениях, включают в себя Индонезию, Японию, Филиппины и Корейскую республику. Малайзия приближается к 50%. Китай и большая часть Юго-Восточной Азии (например, Камбоджа и Вьетнам) остаются на уровне ниже 15%, но переживают быстрый рост, хотя общие показатели в этой категории по-прежнему довольно низки: в Таиланде и Новой Зеландии эти показатели ниже 15%, а Австралия демонстрирует рост около 3%. В Южной Азии наблюдается активный рост частного сектора в образовании, при этом Индия достигла 30-процентного роста (Gupta, Levy, Powar, 2008), а Пакистан почти ей не уступает. Данные по Западной Азии довольно неоднородные, однако почти половина всех вузов Казахстана и Исламской Республики Иран относятся к частному сектору.

Латинская Америка имеет более долгую историю развития государственного и частного секторов образования, чем Азия. К концу 1970-х гг. Латинская Америка уже приблизилась к 35% зачислений, обучающихся в частных вузах (Levy, 1986), и сегодня приближается к 45%. С другой стороны, существуют различия по странам, но только несколько из них не вышли на уровень 20%. Страны с преобладанием частного сектора в обучении включают Бразилию, Чили, Сальвадор, Гватемалу и Перу. Там, где частный сектор в последнее время потерял свою долю на рынке, в особенности это касается Колумбии, причина не в численном снижении частного сектора, а в резком росте государственного образования, в основном за счет повышения образовательных учреждений до статуса вуза «высшей» категории. Аргентина является единственной среди основных стран и систем, которые поддерживают большой государственный сектор в сфере образования.

По сравнению с Азией Латинская Америка отличается более стабильным частным сектором высшего образования, но наиболее впечатляющие показатели стабильности наблюдаются в Соединенных Штатах с колебаниями в 20-25% в течение нескольких десятилетий (по сравнению примерно с 50% зачислений в середине XX в.). Американская пропорциональная стагнация в сравнении с глобальным ростом

ставит нынешнюю долю американского частного сектора высшего образования ниже мирового уровня, хотя очевидно, что роль американского частного сектора высшего образования является очень важной в мире, поскольку он является самым крупным в абсолютном значении и значительно опережает другие системы в динамике зачислений, выпуска, научной деятельности и финансировании.

Страны Центральной и Восточной Европы (Эстония, Грузия, Польша) превзошли рубеж в 20% (Slancheva, Levy, 2007). Резкий переход от полностью государственного сектора к существенному частному сектору за пятилетний период после падения Советского Союза отмечает самый значительный концентрированный рост, когда-либо наблюдаемый в этом регионе. Тем не менее некоторые страны региона достигли лишь незначительного увеличения набора в частном секторе (Wells, Sadlak, Vlasceanu, 2007). По крайней мере, важно, что последние 10 лет были отмечены стагнацией, и в некоторых странах в действительности наблюдалось снижение приема в частные учреждения. Это объясняется демографическими проблемами, что привело к падению численности учащихся и в результате сокращению числа частных высших учебных заведений.

Несмотря на своих частных предшественников (в том числе колониальных), Центральная Африка относительно недавно занялась современным частным высшим образованием, но его рост все равно заметен (Mabizela, Levy, Otieno, 2007). Результаты уже были видны в 1980-х гг., но в 1990-е гг. наблюдался значительный рост этого сектора образования. Большинство стран размещали у себя частные организации, причем их количество в англоязычных странах Африки значительно опережало аналогичные учреждения во франкоязычных странах. Кения, Нигерия, Уганда и некоторые другие относятся к числу стран с существенным частным сектором, но доля частного сектора в подавляющем большинстве стран остается сравнительно небольшой. Кения, поднявшись до одной пятой доли частного образования на национальном рынке, является редким примером африканского развития не столько в силу демографической ситуации, сколько по причине того, что государственные университеты стали принимать «платных» студентов (Otieno, Levy, 2007). Нигде в Африке частный сектор не занимает более одной четверти от общего числа учащихся высшей шко-

лы (Mabizela, 2007). Тем не менее этот сектор растет и привлекает все больше и больше внимания.

Западная Европа остается развитым регионом с предельным частным сегментом высшего образования. Приватизация за последние 10 и более лет привела к серьезным изменениям в государственном секторе. Португалия явилась главным исключением, где 30% общего числа учащихся получают частное образование. В Испании находятся некоторые известные в академических кругах частные высшие учебные заведения. Нидерланды (большинство частных) и Бельгия (меньшинство частных) уже давно тоже стали исключениями, но их частные сектора являются в основном госбюджетными и опираются на соответствующие законодательства. Тем не менее даже в Западной Европе происходят перемены. В Соединенном Королевстве единственный частный университет (1981) может быть объединен с неуниверситетскими учреждениями, как это произошло в Норвегии. На другом полюсе прозвучали поразительные филантропические заявления богатых бизнесменов Италии и Германии. Германия отражает региональную (и глобальную) тенденцию того, что распространение частного высшего институционального образования осуществляется в основном за пределами университетов. Распространенным и предельно убедительным проявлением этого служат независимые программы MBA (магистр делового администрирования).

Начинают принимать заявки на частное обучение в высшей школе и на Ближнем Востоке (и в Северной Африке). «Американские университеты» уже отмечены в Египте, Иордании, Ливане и в других странах; Курдистан также присоединяется к этой группе. Израиль был одним из первых государств в регионе, принявших решение развивать частный сектор. В Турции частные заведения существовали до 1970-х гг., а затем они были закрыты; этот сектор стал возрождаться заново только недавно. Правительства арабских стран планируют и способствуют развитию частных университетов, часто по соглашению с европейскими и американскими университетами. Удивительно, что такое увеличение частных учреждений происходит в целом ряде стран, таких как Египет, Оман, Саудовская Аравия и Сирия.

Виды частного высшего образования

Можно сказать, что был отмечен большой рост частного высшего образования, даже с учетом региональных вариаций. Однако сектор частного высшего образования является далеко не однородным. Важно понять этот феномен путем определения его основных форм. Четыре категории включают в себя элитную и полуэлитную, идентифицирующую, поглощающую спрос и коммерческую, хотя некоторые категории могут пересекаться. Следует задуматься о том, как воспринимать ряд трансграничных отношений частных и государственных партнерств. Ограничение партнерства официальным соглашением между частными и государственными высшими учебными заведениями показывает тенденцию, при которой колледжи являются частными учебными заведениями, а университеты – государственными. Характерные примеры возникли в Китае, Индии, ЮАР и других странах, даже если партнерские связи между отечественными и зарубежными учреждениями не принимать в расчет.

Идентифицирующие институты

В мире большинство заведений, которые мы можем назвать идентифицирующими институтами, были основаны как религиозные. В действительности, как во многих некоммерческих секторах, в сфере образования и других сферах первая волна учреждений часто построена на религиозной основе. Кроме того, религиозные институты появляются чаще всего как некоммерческие, в отличие от многих других частных заведений.

Что касается Латинской Америки, Европы, а позже и Африки, первые частные университеты обычно были католическими. В Соединенных Штатах первые колледжи, такие как Гарвард и Колумбийский университет, были привязаны к протестантским учениям.

Кроме того, идентичность учреждения может основываться на гендерных факторах. В настоящее время осталось лишь несколько отдельных учреждений только для мужчин, а число женских учреждений значительно сокращается.

Хотя религия определяет один из важнейших секторов в рамках частного высшего образования, два недавних фактора существенно

изменили общую картину. Одним из них является увеличение количества религиозных учреждений, в том числе евангельского или исламского направления. Там, где мусульмане составляют меньшинство среди населения, частные учреждения могут представлять привлекательный выбор; где они составляют большинство – религия может быть представлена в государственном секторе.

Определенный набор ценностей может сделать институты с этнической или религиозной ориентацией более привлекательными. Ценности конкретных групп населения или подгрупп могут столкнуться с доминирующими ценностями в государственных университетах. Там, где эти ценности подчеркивают авторитет, безопасность, конкретные идеи морали и тому подобное, они делают учреждения более привлекательными для консервативных групп, в частности, для родителей дочерей. Частное обучение, как правило, чаще ассоциируется с девушками, чем с юношами. Подтверждается ли эта тенденция? (PROFHE PИЧВО – Программа по исследованию частного высшего образования). На самом деле женские колледжи являются еще одним важным подтипом. Существует давняя традиция частного высшего образования для женщин в Соединенных Штатах и аналогичная тенденция в Азии (Purcell, Helms, Rumbley, 2005).

Элитные и полуэлитные учебные заведения

Понятие американской традиции с широко распространенной связью между частным и элитным в сфере высшего образования является весьма обманчивой. Для нашего глобального анализа важно помнить, что американский случай является уникальным. Система высшего образования США является единственной в мире, где частное высшее образование преобладает в высших слоях общества. Очень немногие системы имеют какие-либо частные элитные университеты. Согласно двум наиболее известным мировым рейтингам, 63 университета входят в первую сотню. Из них 21 университет является частным. Отметим, что все частные университеты – это американские учебные заведения. Рейтинги, на которые мы ссылаемся, это: The Times Higher Education World University Rankings и The Shanghai Jiao Tong.

Рассмотрим академический рейтинг университетов мира. Частные неамериканские учреждения, следующие за ведущими вузами, это в основном европейские университеты с амбициозным частным и государственным статусом и несколько японских частных университетов. Существенным является то, что недостаточно представленные частные учреждения в развивающемся мире ранее входили в систему государственных высших учебных заведений. Согласно стандартам, применяемым для классификации элитных университетов или университетов «мирового уровня» (Altbach, Balan, 2007), частный сектор за пределами Соединенных Штатов практически не регистрируется.

Охват зачислений в частные учреждения гораздо сильнее выражен в полуэлитной категории. Как показывают национальные рейтинги, такие вузы находятся среди ведущих высших учебных заведений своей страны. Полуэлитные частные университеты могут конкурировать с рядом хороших, но не лучших государственных университетов. Ситуация в Бангладеш, Пакистане, Польше, Таиланде и Турции подтверждают это. Следует отметить, что в большинстве стран Латинской Америки открыты элитные частные университеты, которые привлекают большую часть наиболее подготовленных студентов по сравнению с государственными университетами, по крайней мере, во многих областях (Levy, 1986); они проводят серьезную исследовательскую работу и выдают дипломы о высшем образовании. Полуэлитные институты занимают промежуточное положение между элитными и неэлитными вузами; их избираемость и статус выше средних показателей. Их индивидуальные характеристики, по всей видимости, включают в себя приоритет хорошего практического обучения или подготовки, а не исследовательской деятельности, что определяет университеты мирового класса (хотя они могут предложить хорошие прикладные исследования). Социальный уровень студентов может быть довольно высоким, часто включающим выпускников средних школ, в том числе тех, кто способен платить за обучение. Некоторые, но не все полуэлитные учреждения занимают нишу в определенной области знаний или связанных с ней областей, особенно бизнеса. Большинство полуэлитных институтов явно и часто успешно ориентированы на определенную профессию.

Полуэлитные учреждения также часто экономически и политически консервативные, ориентированные на Запад или даже на США. Они ищут внешние связи и признание и часто преподают курс английского языка. Они ориентированы на рынки и отказываются от любой зависимости от государства. Многие из них занимаются предпринимательством, а некоторые имеют серьезные научные устремления. Это – частный бизнес: их доход почти всегда небюджетный, основную прибыль они получают от платы за обучение; они гордятся хорошим управлением и стремятся рационально преследовать свои интересы. Учитывая отсутствие частного высшего образования на мировом уровне (за пределами Соединенных Штатов), увеличение полуэлитных учебных заведений особенно примечательно, тем более, что они подходят для всех регионов.

Учреждения, поглощающие спрос

Несмотря на увеличение полуэлитных учебных заведений, наибольшим ростом в сегменте частных высших учебных заведений однозначно отличаются неэлитные вузы. Это в основном «поглощающие спрос заведения» в ситуации, когда абитуриенты не смогли попасть в государственные вузы или частные институты из-за конкурса, несмотря на все расширяющееся предложение. Несоблюдение правовых норм способствовало распространению частных не элитных учебных заведений. В каждой стране, где частное высшее образование превращается в существенный фактор большинства (а во многих становится сектором меньшинства), сектор, поглощающий спрос, становится численно значимым. Это, как правило, крупнейший частный сектор и наиболее быстро растущий одновременно.

Этот частный сектор в большинстве случаев состоит из учреждений, которые не называются «университетами». Кроме того, многие частные учреждения, обозначаемые как «университет», являются скорее техническими или профессионально-техническими учреждениями, занимающими пограничное положение между коммерческими и некоммерческими заведениями.

Частное высшее образование поглощающее спрос, как правило, подвергается резкой критике. Большая часть критики оправданна, но справедлива также в отношении государственных учреждений низкого

уровня. В плане стипендии и информационной политики важно выделить две подкатегории этих неэлитных частных институтов. Большая подкатегория действительно отличается сомнительным качеством, отсутствием серьезного подхода и прозрачности. Однако другой тип неэлитных институтов является серьезным, ответственным и, как правило, профессионально ориентированным (Сао, 2007). Эта неэлитная группа имеет все возможности как для роста, так и для дальнейшего развития. Этот тип учреждения часто хорошо управляется и даже может демонстрировать некоторые черты полуэлитных учебных заведений. Объективно требуется более эмпирическое исследование неэлитных учреждений. В любом случае обе группы поглощающих спрос учреждений, как правило, принимают студентов из сравнительно малообеспеченных семей.

Коммерческий сектор

Большинство коммерческих учреждений можно было бы отнести к категории неэлитных. Для Африки типично разделение частного высшего образования на дополнительные крупные сектора: религиозный, коммерческий и ориентированный только на спрос. Эти сектора могут пересекаться, как в случае с сектором религиозного образования в Мозамбике и коммерческого – в ЮАР: и коммерческое и религиозное образование входят в сектор, ориентированный только на спрос (Mabizela, 2007). По своему академическому уровню коммерческие учебные заведения не относятся к числу элитных, хотя некоторые из них могут иметь полуэлитные черты. При этом многие коммерческие образовательные учреждения ведут свою деятельность исключительно в целях наживы, пользуясь повышенным спросом и предоставляя некачественное образование.

Аккредитованные коммерческие учреждения занимают в высшем образовании небольшую долю, но во всех развивающихся регионах уже наблюдается их заметный рост. Более того, коммерческие учреждения представляют собой наиболее быстро растущий сектор высшего образования в США, охватывая от 8 до 10% общего числа зачисленных учащихся, или более чем одну треть общего платного приема вузов, хотя такие студенты в основном обучаются на одно- или двухгодичных программах.

Доля платного образования растет также и на международном уровне, выходя за национальные границы. Крупнейшей международной компанией, работающей в этой области, является компания Лауреат (Kinser, Levy, 2006). Широко распространившись по Латинской Америке, она выкупает крупные доли действующих университетов.

Whitney International и The Apollo Group (владельцы Университета Феникс) также работают за границей. Другие коммерческие учреждения, например, Колледж Каплан и Колледж Коринф сумели найти свою нишу в Соединенных Штатах Америки.

Есть и другие примеры коммерческого образования кроме университетов, управляемых крупными корпорациями. Небольшое количество коммерческих учреждений находятся в семейной собственности и управлении. Появляются другие виды коммерческой деятельности по мере того как университеты, базирующиеся в Соединенных Штатах, Великобритании, Австралии и других странах, создают прибыльные трансграничные партнерства с каким-либо частным местным партнером. Университеты, которые могут быть государственными в своей родной стране, действуют как частные предприятия за рубежом.

Коммерческий сектор отражает многие ключевые характеристики коммерческой отрасли от взимания платы за обучение и до редко получаемой государственной поддержки в какой-либо форме. В том случае если бизнес не является семейным, управление данного сектора образования осуществляется по бизнес-модели, когда все полномочия находятся в руках правления и главных руководящих лиц, профессорско-преподавательский состав обладает незначительными полномочиями или влиянием, а студенты рассматриваются в качестве потребителей.

Приватизация

Связанная, но не тождественная появлению частного высшего образования приватизация охватила все сектора среднего специального и высшего образования. Под приватизацией мы понимаем необходимость разного рода образовательных учреждений получать доход, чтобы покрывать расходы (по крайней мере, частично) на свою деятельность. Приватизация может включать в себя более высокую плату за обучение и другие сборы со студентов, с тем чтобы часть стоимости

образования оплачивалась студентами. Этот процесс может также включать получение доходов от консалтинга, лицензирования, продажи разного рода интеллектуальной собственности, от приносящего доход сотрудничества университетов и предприятий, от сдачи в аренду имущества университета, а также многие другие источники дохода. Приватизация стала необходимостью во многих учреждениях образования из-за бюджетных проблем, создаваемых массовостью обучения с одновременным сокращением государственных инвестиций; она была (частично) узаконена с помощью аргумента «частная собственность – это всегда благо». Такие страны, как Австралия и Китай, открыто обращались к университетам с просьбой зарабатывать больше средств на свои операционные расходы. Другие косвенно сделали приватизацию необходимой, недостаточно финансируя сектор среднего специального и высшего образования и вынуждая образовательные учреждения искать альтернативу.

Кажется, что приватизация в сфере образования играет значительную роль на большей части земного шара. Критики коммерциализации образования утверждают, что расчет прежде всего на приносящие доходы виды деятельности создает общие проблемы для традиционной роли высшего образования и отрицательно сказывается как на качестве преподавания, так и на научной работе.

Их противники указывают на выгоды, которые сулят овладение рыночными силами и возможностями, а также на необходимость высшей школы оплачивать большую часть своих затрат.

Выводы

Несмотря на заметную разницу между видами частного высшего образования, можно сделать некоторые обобщения. Весьма вероятно, что все части этого сектора покажут рост. Наибольший рост будет связан с развивающимися странами, но также будет отмечен и в развитых странах мира. Самыми быстрорастущими являются неэлитные и функционально-коммерческие образовательные учреждения; больше становится полуэлитных учреждений образования. Их количество также увеличивается, но в меньших масштабах. Потенциальный рост других частных моделей менее очевиден. Частное высшее образование сильно

отличается от того, каким оно было 10 или 25 лет назад, и оно вряд ли останется в будущем таким, каким оно является сегодня. Но многие основные типы и модели будут сохраняться. Дальнейший рост в абсолютных величинах и даже в части общего контингента учащихся высшей школы кажется почти неизбежным.

7. ЦЕНТРАЛЬНАЯ РОЛЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ И КРИЗИС ПРОФЕССИИ

Увеличивающаяся напряженность между необходимостью зачисления все большего количества студентов и ограниченным бюджетом, с одной стороны, и растущим объемом отчетности – с другой, привела к образованию неблагоприятной среды для профессиональной деятельности академических работников во всем мире. Ни один университет не может добиться успеха без высококвалифицированных и преданных кадров. Ни впечатляющий университетский городок, ни инновационный учебный план не даст хороших результатов без выдающейся профессуры. Высшее образование во всем мире сосредоточено на «техническом обеспечении» (здания, лаборатории и т.п.), т.е. «обеспечении программ» людьми, которые делают учебные заведения успешными.

Для того чтобы понять современное положение академических работников, полезно изучить состояние и условия их труда преподавателей в мире. Профессорско-преподавательский состав во многих странах стареет. В большей части мира половина или даже больше половины преподавателей приближается к выходу на пенсию. Во многих странах защищают слишком мало кандидатских диссертаций, и новых кандидатов наук недостаточно для того, чтобы заменить тех, кто покидает профессию; многие новые кандидаты наук предпочитают работать за пределами научных кругов.

Недостаточное стимулирование дальнейшей научной работы, нестабильный рынок занятости для новых кандидатов наук, наряду с незначительной финансовой поддержкой во многих областях, сдержи-

вают поступление на программы аспирантуры и приводят к тому, что многие аспиранты бросают учебу. Особенно сильно страдают страны с быстро растущей системой высшего образования. Вьетнаму, например, требуется более 12 000 новых преподавателей ежегодно, чтобы соответствовать запланированным целям по увеличению предоставляемых образовательных услуг, и только 10 % преподавателей в этой стране в настоящее время имеют кандидатские степени. Несмотря на то, что профессия преподавателя в развитых странах сталкивается с трудностями, отличными от тех, которые наблюдаются в развивающихся странах, профессура в целом испытывает проблемы во всем мире.

Как и высшее образование в целом, в значительной степени по причине своего массового характера, профессия преподавателя стала дифференцированной и сегментированной. Едва ли можно описать данную профессию в целом. Преподаватели, которые преподают в исследовательских университетах, обычно имеют кандидатскую степень и заняты не полный рабочий день; некоторые даже могут рассчитывать на карьерный рост. Те же, кто работает в других видах университетов и других учебных заведениях, чаще не имеют высокой академической квалификации; им платят меньше, чем их коллегам в престижных вузах; они работают больше и в целом имеют менее благоприятные условия труда. Значительные различия существуют также между странами и между преподаваемыми дисциплинами. Как отметил социолог Бертон Кларк, ученые существуют в «маленьких мирах, разных мирах» (Clark, 1987). Размер академических зарплат довольно высокий в более богатых странах и очень низкий в развивающихся странах. В недавнем исследовании было отмечено, что средняя заработная плата в некоторых случаях в восемь раз выше в Северной Америке и Западной Европе, чем в Китае и Индии, а в некоторых развивающихся странах зарплата еще ниже (Rumbley, Pacheco, Altbach, 2008). Рабочие условия, структура карьеры и доступ к хорошим лабораториям и библиотекам также существенно варьируются на разных уровнях академической системы внутри страны и между странами.

Примеры текущего состояния профессии преподавателя в мире иллюстрируют современные реалии. Эти примеры подобраны так, чтобы осветить наиболее значимые темы.

Увеличение числа сотрудников с неполной занятостью

Для того чтобы работать по-настоящему эффективно, преподаватели должны заниматься преподавательской и исследовательской деятельностью. Значительная часть представителей этой профессии должна иметь полный рабочий день, уделять внимание исключительно академическим обязанностям, университетам и колледжам, которые обеспечивают их занятость.

Все меньше профессуры работают полный рабочий день. Латинская Америка является родиной «многостаночного» преподавателя, который разрывается между преподаванием и другой работой. Кроме Бразилии, а также нескольких небольших университетов в других местах на континенте, почти во всех странах Латинской Америки до 80% преподавательского состава работают неполный рабочий день. Получая гроши, они не берут на себя обязательства по отношению к университету или студентам. Не удивительно, что не все латиноамериканские университеты включены в топ-500. Кроме того, исследовательская деятельность является очень скромной. В Соединенных Штатах только половина из вновь принятых на работу в качестве преподавателя заняты не полный рабочий день – это преподаватели, которые могут рассчитывать на карьеру в области высшего образования. Остальные – это контингент, не имеющий полную занятость, которым мало платят и которые не имеют никаких перспектив. Новый класс преподавателей по контракту на полную занятость заметно вырос в последние годы в результате попытки обеспечить гибкость в штатном расписании. Традиционная преподавательская работа, предшествующая заключению бессрочного контракта, распространена, как правило, в колледжах и университетах высшего уровня, тем самым увеличивая неравенство в академической системе в целом. В то время как большинство западноевропейских преподавателей заняты полный рабочий день, увеличивается количество сотрудников, работающих на полставки или по временному соглашению.

В настоящее время во многих странах университеты нанимают преподавателей-совместителей, которые заняты на полную ставку в других учреждениях. Многие страны Восточной Европы, Китай, Вьетнам, Уганда и другие имеют примеры такого сектора высшего образования. Академические зарплаты являются достаточно низкими, и уни-

верситеты ожидают, что преподаватели будут зарабатывать дополнительные средства, чтобы пополнить свои собственные доходы, а в некоторых случаях, чтобы субсидировать бюджет и самого университета. В некоторых китайских университетах от преподавателя ожидают, что он будет заниматься консалтингом и выполнять другие виды работы вне университета в рамках своих академических обязанностей. В других случаях университеты создают дополнительные колледжи с выдачей дипломов и просят преподавателей проводить в них занятия, тем самым повышая доходы университетов и индивидуальные зарплаты одновременно. Сюда же относятся случаи, когда преподаватели государственных университетов в большинстве стран мира становятся сотрудниками зарождающегося частного сектора высшего образования, подрабатывая на стороне.

Сокращение профессуры, работающей на полную ставку, подрывает высококачественное высшее образование. Если преподаватели не могут посвятить все свое внимание преподаванию и исследованиям, работе со студентами, внеаудиторной работе и принимать участие в управлении своими университетами, качество образования будет снижаться. Как говорят англичане, «не жалея алтына, а то отдашь полтину».

Снижение уровня квалификации

Вполне возможно, что половина преподавателей университетов мира имеют только степень бакалавра. Никто не знает наверняка. Но мы знаем точно, что преподавательский состав стремительно растет, и что возможности для достижения следующих академических степеней не расширяются, как и не увеличивается уровень зарплаты, чтобы поощрять лучших из лучших пополнять ряды профессуры. В Китае с крупнейшей в мире академической системой только 9% преподавательского состава имеет степень кандидата наук (хотя в ведущих научно-исследовательских университетах эта цифра достигает 70%). 35% индийских ученых имеют квалификацию кандидата наук. Во многих странах значительная часть преподавателей имеет степень бакалавра, а в некоторых преподаватели даже не достигли и этой базовой степени. В большинстве развивающихся стран процент преподавателей самых престижных университетов, имеющих степень кандидата

наук, обычно ниже 10%. Расширение программ, присваивающих ученую степень, и аспирантуры было определено в качестве первоочередной задачи во всем мире, но оно продвигается медленно, поскольку спрос на базовые программы остается большим. Это тот случай, когда квалифицированные кадры не воспроизводятся достаточно быстро, чтобы удовлетворить спрос.

Недостаточная компенсация

Стало почти невозможным поддерживать заманчивые условия, чтобы привлекать лучшие умы в сферу образования. Значительная часть этой проблемы заключается в финансах. Еще до начала нынешнего мирового финансового кризиса академические зарплаты не поспевали за зарплатами высококвалифицированных специалистов во всем мире. Теперь, с огромным финансовым давлением на высшее образование в целом, ситуация, несомненно, будет еще больше ухудшаться. Недавнее исследование академических зарплат в 15 странах мира показывает, что занятые на полный рабочий день академические сотрудники могут выжить на свою зарплату (Rumbley, Pacheco, Altbach, 2008). Тем не менее они не зарабатывают намного больше средней зарплаты в своих странах. Относительно немногие из наиболее квалифицированных молодых людей получают высококачественное образование, необходимое для работы в ведущих университетах.

Высококвалифицированные кадры часто уходят на более высокооплачиваемую работу в других профессиях или, в случае развивающихся стран, уезжают в Европу или Северную Америку в поисках работы преподавателя или любой другой. В то время как «утечка мозгов» представляет собой сложное явление, ясно, что выезд многих наиболее опытных профессоров, например, из стран Центральной Африки в Южную Африку, Европу и Северную Америку вызвал серьезные кадровые проблемы в африканских университетах.

Бюрократизация профессуры

В прошлые годы, даже когда работникам вузов платили немного, они пользовались автономией и осуществляли контроль над своей преподавательской и научной деятельностью; также они имели воз-

возможность планировать свое время. Эта ситуация изменилась во многих академических системах и институтах. С точки зрения отчетности и оценки, профессура потеряла большую часть своей автономии. Выполнение заданий по проверке научной продуктивности и другие виды контроля требуют много времени и усилий. Давление, связанное с оценкой научной продуктивности всех видов, весьма велико, притом что большую часть этой работы достаточно сложно или невозможно точно измерить. Такая система оценки научной работы, разработанная в Британии, подверглась серьезной критике, так как, по утверждению многих, она искажала научную деятельность, акцентируя определенные виды научной деятельности.

По мере роста университеты также стали гораздо более бюрократическими; отчетность перед внешними органами увеличилась в разы. Отчетность является уместной и необходимой в современных академических институтах и системах, но совсем необязательно благоприятной для сообщества ученых. Чаще жесткий бюрократический контроль вредит академическому сообществу и в целом его традиционному участию в академическом управлении. Сила профессуры, некогда доминирующей, а иногда и используемой ими в сопротивлении изменениям, уменьшилась с возрастанием отчетности и бюрократии. Маятник власти в области высшего образования качнулся от профессуры к менеджерам и бюрократам, оказав значительное влияние на университеты.

Глобальный академический рынок

Профессура, подобно студентам, обладает международной мобильностью. Мы не располагаем точными статистическими данными «утечки мозгов» одаренных ученых в международном масштабе, но цифры довольно велики. В целом, ученые уезжают из развивающихся стран в Северную Америку, Западную Европу, Австралию и Азию. Значительные потоки направляются из Центральной Африки в Южную Африку, из Южной Азии на Ближний Восток и Африку, из Египта в более богатые арабские страны, а также из Соединенного Королевства в Канаду и Соединенные Штаты. Ключевым фактором мотивации в этом потоке является заработная плата, но и другие факторы, такие как улучшение условий труда и, в частности, научно-

исследовательская инфраструктура, возможности продвижения по службе, академическая свобода и другие также могут играть роль.

В свое время это явление было названо утечкой мозгов, но в эпоху относительно легкого воздушного сообщения и интернета многие ученые международного уровня поддерживают тесные контакты со своими странами. Эти диаспоры могут играть существенную роль, поддерживая контакты с научными сообществами в своих странах и обмениваясь опытом и результатами исследований. Тем не менее факт остается фактом, что глобальный поток одаренных ученых работает в ущерб развивающемуся миру. Есть лишь некоторые незначительные признаки того, что ситуация меняется. Например, некоторые китайские ученые предпочитают вернуться домой, временно поработав в другом месте. Университеты в Сингапуре, Гонконге, Китае и других странах привлекают западных ученых высокими зарплатами и благоприятными условиями труда.

Выводы

Профессия преподавателя сталкивается с серьезными трудностями, особенно с широкой критикой профессии в целом во многих странах. Некоторые из проблем непосредственно связаны с массовым характером высшего образования и финансовыми проблемами, порожденными этим процессом. Нетрудно наметить путь к восстановлению профессии преподавателя и, тем самым, созданию успешных систем высшего образования. Профессия преподавателя должна снова стать профессией с соответствующей подготовкой, компенсацией и статусом. Это означает, что учебные программы, присваивающие кандидатские и докторские степени, должны быть значительно расширены. Увлечение кадрами, работающими на полставки, должно быть прекращено и вместо этого должен быть привлечен кадровый состав штатных преподавателей с соответствующими возможностями карьерного роста. Зарплаты должны быть достаточными для того, чтобы привлечь талантливых молодых ученых и удержать их в профессии.

В дифференцированной академической системе не все преподаватели будут заниматься наукой – только золотой стандарт, обладатели престижа и статуса. Большинство преподавателей в основном заняты учебным процессом, и их рабочие нагрузки должны отражать это.

Также было бы невозможно вернуться к временам неограниченной автономии и отсутствия какой-либо оценки преподавательской работы. Тем не менее контроль и оценка могут быть приведены в соответствие с характером преподавательской деятельности, а не использоваться как карательная мера.

Если есть какие-либо хорошие новости в этой области, то это факт, что большая часть профессуры получает удовольствие от того, чем она занимается, и демонстрирует лояльность по отношению к своей профессии. Международное исследование профессии преподавателя, проведенное Фондом Карнеги в 1992 г., выявило на удивление высокий уровень удовлетворенности, а в 2008 г. международное исследование, касающееся изменений в профессии преподавателя, дало почти такой же результат. Профессура демонстрирует приверженность к педагогической и исследовательской работе, пользуется своей автономией для того, чтобы определять направления в своей работе; ей нравится общение со студентами и коллегами. Несмотря на определенные проблемы, университетская жизнь является привлекательной. Задача состоит в том, чтобы убедить политиков и общественность в том, что профессия преподавателя должна рассматриваться как определяющая успех высшего образования.

8. СТУДЕНЧЕСТВО

Студенты – это центральная группа среди заинтересованных сторон в области высшего образования во всем мире. За последнее десятилетие произошли значительные изменения в количестве, демографическом составе, потребностях, устремлениях и ожиданиях учащихся по всему миру. Эти изменения оказали значительное давление на отдельные институты и системы высшего образования в целом во многих странах. Попытки реагировать на новые студенческие реалии привели к широкому кругу институциональных и системных подходов, которые изменили и продолжают менять объем, структуру и саму природу высшего образования. Эти изменения, в свою очередь, оказывают влияние на положение студентов в системе высшего образования, выявляя по всему миру новый совершенно конкретный набор проблем и возможностей. Шесть фундаментальных вопросов выделяются как центральные для понимания взаимодействия между студентами и системой высшего образования в последнее десятилетие. К ним относятся:

- демографические изменения;
- диверсификация студенческого состава;
- преобразование высших учебных заведений / систем;
- растущие требования к актуальности высшего образования;
- увеличение требований к распределению расходов;
- глобализация и интернационализация.

Хотя многие из этих вопросов подробно рассматриваются в других разделах книги, они изучаются в этой главе через призму конкретного опыта студента. Сведенные вместе, эти вопросы раскрывают развивающийся опыт студента в системе высшего образования, а также меняющуюся среду в системах и отдельных институтах в свете новых

потребностей студентов и количественных изменениях в наборе учащихся.

Демографические изменения

За последнее десятилетие численность населения мира выросла с примерно 5,9 млрд (US Bureau of Census, 1998 г.) до более чем 6,7 млрд (US Bureau of the Census, 2008). В настоящее время более 1,5 млрд человек составляют молодые люди в возрасте от 10 до 25 лет; это самое большое когда-либо зафиксированное поколение подростков (Фонд Организации Объединенных Наций в области народонаселения, 2007: 3). Поскольку молодые люди продвигаются во все больших количествах через первичные и вторичные уровни образования, в последнее десятилетие наблюдается устойчивый рост числа учащихся в системе высшего образования. Это находит свое отражение как в абсолютном, так и в относительном выражении и происходит в результате целого ряда демографических и системных факторов, а также известных политических решений и национальных задач развития. Последние данные ЮНЕСКО показывают, что во всем мире высшее и среднее специальное образование получают около 150,6 млн студентов. Это увеличение составляет примерно 53% по сравнению с оценкой ЮНЕСКО 2000 г. (98,3 млн студентов). Валовые показатели коэффициента охвата за этот же временной период также отражают тенденции роста. Данные ЮНЕСКО свидетельствуют о том, что в глобальном масштабе валовой коэффициент охвата высшим образованием увеличился на 37% за период с 2000 по 2007 г. Наибольший рост общей численности молодежи за последнее десятилетие приходится на развивающиеся страны, в то время как особенно впечатляющее увеличение охвата высшим образованием было отмечено в таких регионах, как Восточная Азия и страны Тихоокеанского региона, центральная и Восточная Европа, а также Латинская Америка и страны Карибского бассейна.

Общие последствия быстрого и растущего спроса на высшее и среднее специальное образование в последние годы привели к созданию новых институтов, расширению существующих, внедрению и расширению дистанционного обучения, а также росту сектора частного высшего образования, дополняющего образовательные возможно-

сти, предоставляемые государственным сектором. В рамках этих возможностей студенты получают реальные преимущества. Расширенные возможности охвата высшим образованием в целом и возможности выбора с точки зрения институционального размера, типа и расположения являются одними из наиболее очевидных примеров улучшенной ситуации для студентов в системе высшего образования, которая существенно изменилась за последнее десятилетие.

В то же время трудности и недостатки стали бичом быстрого развития во многих областях. Рост образовательных систем часто происходил случайным образом, в результате чего размещение ограниченных ресурсов не было оптимальным, краткосрочные решения преобладали над долгосрочными задачами, а выгоды между заинтересованными сторонами распределялись неравномерно.

Качество также составляло одну из главных проблем. В некоторых случаях создание новых образовательных учреждений не обеспечивало возможность контроля качества обучения. В других случаях чрезвычайно большая «массовость», растущая в геометрической прогрессии, создавала трудности, связанные с размещением студентов, и учебные заведения оказывались не в состоянии поддерживать традиционные стандарты в условиях ограниченных ресурсов. Заявление студентов на Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию +10 (в 2009 г.) специально подчеркивает связь между доступом и качеством, утверждая, что качество является отличительной чертой, определяющей ориентиры для студентов и высших учебных заведений. Высокое качество и доступность образования должны быть двумя сторонами одной медали. Доступное высшее образование невысокого качества бесполезно, а качественное образование, которое не является широко доступным, не имеет смысла.

В то же время расширение числа студентов во многих странах представляет собой серьезную проблему для систем, в которых традиционно предоставлялся доступ к бесплатному или в значительной степени субсидируемому высшему и среднему специальному образованию. С финансовой точки зрения, это положение привело к неустойчивости образовательной модели, оказывая на нее давление, ведущее к коренному изменению «социального контракта» между высшим образованием и обществом в целом. Во многих случаях, особенно среди студентов, при решении этого вопроса разгорались эмоциональные

дискуссии, создавая социальную напряженность. Вызвавшая распри девятимесячная студенческая забастовка в Национальном автономном университете Мексики (UNAM) в 1999 г. является ярким примером реакции студентов на увеличение платы за обучение; она также отражает реальный выход проблем из сферы высшей школы на широкие политические и экономические вопросы (Maldonado-Maldonado, 2002).

В то время как рост и массовый характер высшего образования стали нормой во многих странах, ситуация в более развитых странах мира совершенно иная, хотя она сопряжена со своими собственными демографическими изменениями. Быстрое старение населения на Севере заставляет системы высшего образования рассматривать вопрос о новых и нестандартных парадигмах получения высшего образования. Эти общества столкнулись с колебаниями в численности студентов традиционных возрастов и начали реагировать на новое и уникальное требование – обучение на протяжении всей жизни. Непрерывное обучение по программам Европейского союза, который выделил почти 7 млрд за период с 2007 по 2013 г., «направлено на создание возможностей для отдельных лиц на всех этапах их жизни получать стимулирующие возможности для обучения по всей Европе» (European Commission, 2008b). «Нетрадиционные» учащиеся (особенно взрослые и пожилые люди), а также иностранные студенты начинают играть все более важную роль в системах высшего образования во многих развитых странах. Кроме того, растущая диверсификация обществ в Северной Америке и большинстве стран Европы из-за иммиграции также требует серьезного переосмысления педагогики, учебных планов и программ научных исследований. По необходимости, они должны теперь принять во внимание более широкий спектр культурных, расовых, языковых и общих факторов «идентичности» в высших учебных заведениях.

Диверсификация контингента студентов

Если не вдаваться в детали, факты свидетельствуют о том, что системы высшего образования во всем мире предоставляют услуги все более разнообразным группам студентов. В целом, данная тенденция является источником большой поддержки и надежд для тех, кто видит фундаментальные связи между высшим образованием и положитель-

ными личностными и профессиональными результатами для граждан, а также ускорением экономического, социального и политического развития стран с большим количеством высокообразованных трудящихся. Тем не менее традиционно недостаточно представленные группы по-прежнему сталкиваются с серьезными проблемами. Считается, что такие группы включают в себя, среди прочих, этнические, расовые, культурные и языковые меньшинства; «бедное население, а также тех, кто живет в местах, удаленных от крупных городских центров, ... людей с ограниченными возможностями, мигрантов, беженцев, лиц, лишенных свободы» (Declaration of the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2008: 4); женщин и работающих взрослых. Во многих частях мира вовлеченность этих групп населения в систему высшего образования до сих пор не соответствует в полном объеме их численности в обществе в целом. Также этим студентам не обеспечен равный доступ к тем видам учебных заведений (самым престижным, например), что и студентам из более влиятельных групп общества, завершение обучения в тех же пропорциях либо приобретение тех же преимуществ в результате обучения в вузе.

Там, где намечается прогресс в направлении более широкой социальной вовлеченности, диверсификация состава студентов выдвинула новый сложный набор требований к высшим учебным заведениям и системам высшего образования во всем мире. Главным в этой дискуссии является необходимость пересмотреть фундаментальные вопросы о том, что преподается, когда и каким образом и что представляет собой качество в системе высшего образования. Звучали многочисленные призывы к внедрению новых подходов к обучению и исследованиям, а также введению новых учебных планов и административных структур, которые более адекватно и эффективно соответствовали бы индивидуальности студентов нового типа, стремящихся получить высшее образование. Структура программы и ее выполнение глубоко встроены в этот меняющийся контекст. Это же относится и к перспективам и опыту профессорско-преподавательского состава, ответственного за выполнение задач и научное руководство, к персоналу, на который возложена задача выполнения вспомогательных административных функций и оказания услуг студентам, а также к админи-

страторам, ответственным за осуществление ведомственного руководства.

Организационные преобразования, в результате которых университеты развиваются, чтобы обеспечить реальные возможности для предоставления различных форм знаний и способов обучения, рассматриваются некоторыми как идеальная цель на фоне диверсификации контингента студентов во всем мире (Declaration of the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2008). Действительно, Всеобщее заявление студентов в 2009 г. на Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию +10 однозначно призывает к «Образованию для всех!», и настоятельно рекомендует уделять больше внимания предоставлению «адекватных мер поддержки, разработанных специально для того, чтобы адаптироваться к потребностям каждого индивидуального учащегося». Однако у такого рода обязательств существуют важные политические аспекты. Даже при достижении консенсуса о том, что более широкая социальная инклюзивность в систему высшего образования имеет положительное значение, внедрение реальных изменений на отраслевом и национальном уровнях может столкнуться с глубоко укоренившимися убеждениями о «меритократии, национальном единстве и демократии» (David, 2009). По мере того как все большее число «нетрадиционных» студентов активно набираются в вузы или иным способом находят свой путь к системе высшего образования во всем мире, важность реагирования на индивидуальные потребности новых типов учащихся приобретает все более решающее значение для учреждений высшего образования.

Трансформация высших учебных заведений / систем

По мере того как за последние 10 лет численность студентов вузов выросла количественно и качественно в большинстве стран мира, пространство высших учебных заведений во многих отношениях расширилось и изменилось в ответ на изменение численности студентов. Основные изменения в этой области привели к резкому росту частного сектора высшего образования, к растущей популярности профессионально ориентированных программ (в частности, в области бизнеса и информационных и коммуникационных технологий), а также к более

широкому предоставлению возможностей гибких форматов высшего образования для работающих взрослых. Также важными стали тенденции к созданию новых университетов и/или модификации существующих учебных заведений путем увеличения их размера и объема, подъема неуниверситетских учебных заведений до статуса университета или слияния нескольких учебных заведений. Все эти изменения в какой-то мере можно рассматривать как реакцию на растущие призывы к доступности вузов и/или очевидную необходимость предоставлять услуги лучшего качества новому поколению учащихся с особыми образовательными потребностями и стремлениями.

Рост числа частных высших учебных заведений, а также увеличение их доли в наборе студентов по всему миру стали отличительной чертой последнего десятилетия. В значительной степени эти тенденции были вызваны общим спросом со стороны студентов, а также спросом на определенные виды программ и области исследований. Эти процессы сопровождались неспособностью государственного сектора высшего образования удовлетворять эти потребности. В некоторых частях мира студенты высказывали разочарование в связи с недостатками в государственных учебных заведениях, которые касались избыточной численности студентов, некачественных условий и услуг, а также приостановки занятий по политическим и бюрократическим причинам (включая продолжительные забастовки и закрытие учебных заведений). Из-за этого они во многих случаях обращались к частным высшим учебным заведениям в поисках более стабильного и конкурентоспособного образования. В других случаях частное высшее образование давало новые возможности для групп меньшинств, ищущих более комфортной и доброжелательной атмосферы. Это особенно актуально для студентов женского пола или представителей определенных религиозных или этнических / расовых групп в тех обществах, где студентам из меньшинств трудно интегрироваться в основную систему высшего образования. Например, рост в последние годы частных университетов в Нигерии, аффилированных с религией (Obasi, 2006), дает некоторое представление об этой тенденции.

Меняющиеся потребности и интересы студентов также способствовали росту популярности многих профессионально ориентированных программ и учебных заведений. Поступление студентов на специальности, связанные с бизнесом, информационными и коммуникаци-

онными технологиями и другими аналогичными «практическими» направлениями, является свидетельством «профессионализации» высшего образования и изменяет образовательный ландшафт во многих уголках мира. Взрывной рост предложений программы магистр делового администрирования (МВА) является ярким примером этой тенденции, наблюдаемой за последнее десятилетие по всему миру, как, например, в Китае, где за последние 15 лет было открыто большое количество бизнес-школ западного образца (Lavelle, Rutledge, 2006). В ситуации роста популярности МВА все больше студентов стремится получить конкурентоспособные дипломы, которые расширяют возможности их трудоустройства, в то время как учебные заведения ищут способы повышения стоимости обучения и его престижа. Во многих отношениях это выгодно как студентам, так и учебным заведениям, а также и таким заинтересованным сторонам, как работодатели. Тем не менее существуют проблемы, связанные с данными тенденциями. К наиболее важным из них относится отсутствие разработанных для каждой конкретной страны соответствующих учебных материалов (таких, как тематические разработки для китайских программ МВА), а также неоднозначный контроль за обеспечением качества в условиях быстрого роста для удовлетворения «рыночного спроса» на эти конкретные дипломы (Lavelle, Rutledge, 2006). В странах с ограниченным спросом на высшее образование может возникнуть вопрос относительно целесообразности сохранения менее популярных программ в таких областях, как искусство и гуманитарные науки, где, по всей видимости, нет надежных перспектив трудоустройства.

Отчасти как способ содействовать увеличению числа студентов (а в некоторых случаях как способ активно привлекать новых учащихся), некоторые системы высшего образования осуществляют широко-масштабные мероприятия с целью разделить, слить или иным образом преобразовать учебные заведения в своих странах или включить совершенно новые университеты в свой состав. Во многих случаях это произошло в контексте национальной программы реформ. Политика ориентации на студентов, сформулированная в таких программах, варьировалась от предоставления новых альтернатив для учащихся до простого соответствия растущему числу учащихся или расширяющимся интересам студентов к конкретным областям образования. Новые учебные заведения могут принести с собой реальные возмож-

ности, инновации и передовой опыт. Однако, как отмечает Дэмтью Тефerra (Damtew Teferra, 2007), «расширение и качество часто находятся в постоянном противоречии, особенно когда ресурсы ограничены». Слишком амбициозные или недостаточно продуманные реформы или меры по расширению могут приносить в жертву качество и мешать четкой направленности на достижение более широких целей, а в конечном итоге наносят ущерб студентам.

За последнее десятилетие трансформация систем высшего образования и учебных заведений продемонстрировала заметные попытки достичь сближения между меняющимися потребностями студентов и интересами и потенциалом высшего образования. Тем не менее сложность существующих проблем и факторов привела к очень спорным реалиям и неравномерному спектру результатов в этой области.

Востребованность

В условиях быстро меняющейся глобальной экономической ситуации последнего десятилетия «востребованность» стала ключевым фактором в системе высшего образования во многих странах мира. Студенты продемонстрировали растущую тенденцию выбирать те области образования, которые имеют непосредственное отношение к их личным и/или профессиональным интересам и целям, особенно в плане трудоустройства. Программы и направления обучения, ориентированные на практику, а также методические подходы с акцентом на применение в «реальном мире» стали заметно популярнее. В то же время новые требования к высшему образованию вынуждают этот сектор во многих странах демонстрировать свою социальную и экономическую значимость для общества. С этой целью многие университеты стали предлагать те виды прикладных научных и профессиональных программ, которые и популярны среди большего числа студентов, и считаются в основном связанными с экономическим развитием. В других странах отмечается появляющийся интерес к общеобразовательным предметам и гуманитарным наукам, а также междисциплинарным специальностям. Здесь ключевой задачей стала подготовка всесторонне образованных выпускников.

При обсуждении темы востребованности весьма важными также являются постоянно развивающиеся подходы к преподаванию. Здесь ключевым фактором, среди прочего, стало внедрение новых программ, таких как очно-заочные программы, возможности онлайн обучения, а также курсы, позволяющие студентам получить кредит для переподготовки или текущей профессиональной подготовки. Эти инновации направлены на то, чтобы более эффективно удовлетворять потребности современных студентов, многие из которых совмещают работу с семейными обязанностями, возвращаясь к учебе после перерыва в несколько лет, или ставят образовательные цели и реализуют интерес к обучению на протяжении всей жизни. В тех странах, где долгое время основное внимание уделялось заучиванию наизусть, в последние годы акцент сместился на формирование у студентов навыков аналитического и критического мышления, а также на более четкое понимание того как учиться. Наряду с учебным планом и методикой важным фактором в движении к востребованности является также исследовательская работа. В этой области некоторые высшие учебные заведения и системы сосредоточились больше на расширении исследовательского потенциала и развитии предпринимательской деятельности в качестве средства для коммерциализации ценных технологий и продвижения национальных программ развития.

С точки зрения студента на высшее образование, каждая из этих тенденций принесла с собой целый комплекс преимуществ и недостатков. Расширившиеся возможности развивать ключевые навыки и получать доступ к программам в приоритетных направлениях образования являются очень позитивной тенденцией для тех студентов, которые поступили десять лет назад и после окончания получили мало реальных возможностей трудоустройства, или к которым они проявляли ограниченный интерес. В то же время нерегулируемый доступ к определенным направлениям обучения может привести к превышению набора студентов, что в свою очередь может негативно повлиять на качество программ и знания студентов. Концентрация большого количества студентов на определенных специальностях может стать негативной для учащихся, стремящихся к индивидуальному вниманию и руководству. При этом расплываются и без того ограниченные ресурсы для размещения слишком больших наборов студентов. После окончания университета перспективы трудоустройства многочисленных

выпускников по этим программам ограничены. Это проблематично не только для отдельных граждан, но и для общества, сталкивающегося с избытком рабочей силы в одних областях и дефицитом в других. В то же время верно и то, что стремление расширить прикладную научно-исследовательскую деятельность увеличило доход и подняло престиж некоторых учебных заведений. Студенты получили новые возможности, которые они могут реализовать в передовых исследовательских направлениях в процессе своего обучения. Однако недостатком этой тенденции является то, что концентрация потенциала на исследованиях негативно сказывается на преподавательской деятельности. Это может произойти в том случае, если исследовательская функция учебного заведения попадает в привилегированное положение – финансовое, политическое, или наоборот, значительная доля времени, талантов и ресурсов отвлекается от функции обучения. Существует также проблема утраты престижа и оттока ресурсов из тех направлений обучения, которые считаются менее значимыми в плане финансов и дальнейшего экономического роста, но, тем не менее, они очень важны для культурной жизни общества.

Распределение расходов на обучение

Демографические тенденции, которые способствовали все большему числу студентов получить высшее образование, соответственно привели и к финансовому кризису в высшем образовании во всем мире. Для того чтобы заполнить разрыв между предложением – в значительной степени субсидируемым и едва ли не полностью финансируемым государством во многих странах – и растущим спросом на высшее образование, многие высшие учебные заведения и системы стали вводить или повышать плату за обучение. Во многих частях мира это привело к глубоким изменениям как в области политики, так и в практике, что непосредственно повлияло на студентов и их семьи. Эти последствия имеют как положительные, так и отрицательные стороны.

В плане положительного фактора, обязанность платить за какую-то часть расходов, связанных с высшим образованием, действительно делает частных лиц соучастниками процесса высшего образования и

его результатов. Студенты (самостоятельно или активно поощряемые их семьями, оплачивающими обучение) могут более энергично сосредоточиться на быстром и успешном процессе обучения в вузе, ускоряя получение диплома и повышая общую эффективность системы. Условия, при которых при бесплатных системах студенты имеют обыкновенно годами пребывать в вузах, иногда даже получая небольшие выплаты в виде студенческих стипендий, не создают стимулов завершить учебу (особенно в странах с высоким уровнем безработицы). Распределение расходов на обучение в некоторых случаях сделало затяжное пребывание в вузе не таким удобным, как ранее, и более затратным, что, возможно, снизило привлекательность превращения студенческой жизни в «карьеру». Во многих странах смещение бремени некоторых расходов на студентов и их семьи также можно рассматривать как расширение возможностей этих групп, превращающее их в потребителей высшего образования с правом выбора, куда направить деньги за обучение.

В то же время распределение расходов на обучение создает и определенные проблемы. Совершенно очевидно, что введение или повышение платы за обучение может оказать серьезный ограничительный эффект, так как оно возводит реальные барьеры для доступа студентов с ограниченными финансовыми возможностями. Создается также потенциал для ограничения более бедных студентов рамками конкретных видов учебных заведений или направлениями обучения, базирующимися исключительно на социально-экономических, а не учебных факторах. В то же время, несмотря на то, что реакция высших учебных заведений на спрос со стороны платных студентов может принести динамичные и инновационные результаты, существуют опасения, что эти усилия могут оказаться недальновидными, так как в конечном итоге они ограничивают выбор студентов, а также снижают стремление общества к высшему образованию во всем мире. Например, те учебные заведения и/или системы, которые придают первостепенное значение программам, способным генерировать свои собственные доходы за счет платы за обучение, могут закрыть программы, не соответствующие этому критерию. Направления обучения с низким числом приема, часто в более непрестижных или узкоспециализированных областях, не находятся в центре внимания. Кроме того, в данных обстоятельствах трудно поддерживать более дорогие направления

обучения, такие как медицина и естественные науки, которые требуют дорогостоящих лабораторий и расходных материалов. Объем образовательных возможностей учащихся может быть сужен, что может оказать отрицательное влияние на долгосрочную динамику развития данного высшего учебного заведения или общества в целом. Кроме того, в то время как распределение расходов на обучение может способствовать расширению прав и возможностей для студентов в одних случаях, в других оно может развивать отчетливо утилитарный, ориентированный на потребителя подход к высшему образованию. В этом контексте основное внимание в работе вуза в подавляющем большинстве случаев уделяется расчету на получение личных благ, а не более широким вопросам воспитания студентов как граждан или общественной пользе.

За последнее десятилетие переход к увеличению совместного несения расходов на образование студентами и их семьями представляет собой чрезвычайно важный сдвиг в получении студентами высшего образования во всем мире. Глобальное заявление студентов на Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию +10 призывает «к существенным инвестициям в высшее образование студентов по всему миру» и гласит, что «высшее образование должно быть ... фундаментальным правом для всех», независимо от возможности студента оплачивать его (UNESCO, 2009). Тем не менее финансовые и экономические реалии во всем мире свидетельствуют о вероятности того, что распределение расходов на образование останется предметом озабоченности при получении высшего образования и будет различными путями оказывать влияние на обучение студентов во всем мире.

Глобализация и интернационализация

Глобализация и интернационализация оказали влияние на получение студентами высшего и среднего образования. В первую очередь за счет расширения мобильности студентов, роста предоставления трансграничных образовательных услуг, а также появления международных университетских рейтингов и движения по обеспечению качества. В результате этих изменений студенты получили огромные пре-

имущества, хотя практика интернационализации и глобализации также сопряжена с трудностями, а многие столкнулись с неравноправием.

За последние 10 лет возможности студентов получить высшее образование или его часть за пределами страны происхождения или проживания резко возросли. Хотя чрезвычайно трудно получить достоверные данные о международной мобильности студентов, но есть указания на то, что поток студентов во всем мире заметно вырос за последнее десятилетие. По оценкам ЮНЕСКО, в 2000 г. насчитывалось около 1,8 млн студентов, обучающихся за рубежом. Это количество возросло до более чем 2,7 млн в 2007 г. Кроме того, потенциал для значительного роста в течение ближайшего десятилетия вполне реален (Verbik, Lasanowski, 2007). В то же время, хотя трудно оценить личные, профессиональные и учебные результаты каким-либо систематическим или масштабным образом, частная информация в основном свидетельствует о том, что опыт обучения за рубежом для большинства студентов вполне позитивный – приятный, содержательный и часто изменяющий жизнь. Однако лишь небольшая часть студентов высших учебных заведений в мире пользуется этими преимуществами. Учитывая затраты, связанные с обучением за рубежом, большинство иностранных студентов, за исключением небольшого числа получающих специальное финансирование из стипендиальных программ, являются полными платными студентами из привилегированных социально-экономических слоев населения. Они представляют определенные сегменты студенческого населения в родной стране – например, «белые» женщины в Соединенных Штатах или мужчины – выпускники в большинстве развивающихся стран. Эта информация свидетельствует о том, что отмечается неравный доступ к возможностям обучения за рубежом, который закрепляет неравенство среди студентов как на местном, так и на международном уровне.

Приход иностранных организаций, предлагающих услуги по высшему образованию в различных частях мира, также является позитивным событием. Эти организации в некоторых случаях предоставили студентам новые возможности для обучения в условиях, когда местное предложение высшего образования не могло удовлетворить их спрос. Они также ввели новые программы, материалы и учебные методики, которые внесли международные информативные аспекты в процессы преподавания и обучения. Но в некоторых случаях недоб-

росовестные иностранные учебные заведения предлагают некачественные образовательные услуги или совершают прямое мошенничество, действуя как «контора по продаже дипломов». Ситуация неопределенности с качеством образовательных услуг в нерегламентированных трансграничных учебных заведениях, а также возможность иностранных вузов навязывать несоответствующие учебные программы или учебные методики – это лишь немногие из причин, почему интернационализация может причинить больше вреда, чем помочь обучению студента. Проблемы студентов с признанием у себя дома дипломов, полученных за рубежом в высококачественных учебных заведениях, или неспособность получить достойную работу на родине после учебы за рубежом или в международных учебных заведениях, действующих в данной стране, еще более усложняет ситуацию в сфере международного высшего образования. Повышение уровня информированности общества о ведомственных нормах, аккредитации и уровне качества, а также о вопросах признания дипломов является чрезвычайно важным в этом контексте. Портал ЮНЕСКО по высшим учебным заведениям является примером международных усилий по предоставлению студентам, их семьям и другим заинтересованным сторонам доступа к соответствующей информации в целях принятия обоснованных решений (UNESCO, n.d.-c).

Появление международных рейтингов университетов и движения по обеспечению качества также представляет собой спорное благо. Студенты получают очевидные преимущества в своем стремлении поднять уровень качества и конкурентоспособности. Ресурсы, направленные на эти цели, во многих случаях повысили уровень академического качества (по крайней мере, в некоторых областях), а также вузовский престиж в других, предоставляя студентам более выгодные условия для учебы и более признанные дипломы. Однако студенты пострадали в ситуациях, когда их усилия по определению места вуза в международных рейтингах или подтверждение со стороны агентства по контролю качества образования не соответствовали реальным потребностям студентов. Неспособность институтов или систем предоставить адекватные услуги местным студентам из-за постановки амбициозных (и не всегда целесообразных или реалистичных) целей, ориентированных на международный уровень, является еще одним при-

мером того, как интернационализация может причинить вред студенту при получении высшего образования.

Меняющиеся глобальные и международные аспекты в системе высшего образования оказали существенное влияние на системы высшего образования и учебные заведения по всему миру, некоторые очень положительное, другие – вызывающие беспокойство. Эти изменения влияют и будут продолжать влиять на пути, по которым студенты получают высшее образование, по мере того как глобализация продолжается быстрыми темпами, и многие аспекты интернационализации будут расширяться и укрепляться в ближайшее десятилетие.

Выводы

Изменения в количестве студентов, их особенностях, потребностях и интересах оказали огромное влияние на высшее образование во всем мире за последние 10 лет. Проблемы студента будут требовать внимания и в предстоящее десятилетие, так как переменные факторы, связанные с этой ключевой фигурой, продолжают меняться, оказывая прямое и косвенное воздействие на размер, объем, качество и характер высшего учебного заведения во всем мире. Вопрос, как наилучшим образом размещать и эффективно предоставлять услуги все более крупному и разнообразному студенческому контингенту, станет основной темой анализа для высших должностных лиц и руководителей отрасли при движении вперед. Эффективное реагирование на рост численности приема и диверсификацию потребует пристального внимания к индивидуальным, ведомственным и системным потребностям, а также к местным и глобальным проблемам. Образование в XXI веке, скорее всего, будет характеризоваться более длительным сроком обучения и его продолжением в течение всей жизни, а также большей вариативностью в плане того, что изучать, когда и как учиться. В большинстве частей мира студенты будут вынуждены финансировать свое обучение из личных средств. Для многих студентов это может негативно повлиять на сроки получения дипломов, но может также стимулировать различные новые виды обучения, поскольку студенты сочетают учебу с работой и другими видами деятельности. Студентам и их семьям потребуется более детальная и исчерпывающая информация о сравнительных преимуществах различных вариантов обучения, так

как сектор высшего образования расширяется и развивается во многих странах и растет сфера трансграничного образования. Во всем мире поиск путей защиты прав студентов и повышения их роли в управлении и принятии решений особенно важен, если высшее образование будет эффективно реагировать на изменяющийся статус студента и его потребности.

С глобальной точки зрения получение высшего образования, вероятно, станет еще более сложным, чем когда-либо прежде, что может создать значительные проблемы для сектора высшего образования в ближайшие годы.

9. ПРЕПОДАВАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

За последние 10 лет многообразие систем образования существенно возросло. Более крупные и более разнообразные контингенты студентов, растущий интерес к профессиональному образованию и непрерывному обучению, приватизация высшего образования, финансовые ограничения, повышенное внимание к качеству и отчетности, а также прогрессирующее стремление высших учебных заведений и национальных систем вписаться в международные и глобальные контексты – это лишь некоторые из основных тенденций последнего десятилетия. Каждое по отдельности и все вместе, эти изменения оказали воздействие на основные функции высшего образования, в том числе на преподавание и обучение. Эти изменения повлияли на то, как и что изучают студенты и каким образом оцениваются их знания, навыки, а также преподавание и обучение.

Трудно делать глобальные обобщения, но сегодня задача большинства учебных заведений во многих странах заключается в преподавании меньшего количества основных дисциплин и в предложении большего количества профессиональных программ для более широкого круга студентов, чем в прошлом. Также большее внимание уделяется необходимости развивать у студентов навыки, знания и уверенность в завтрашнем дне, чтобы эффективно работать в более сложных, изменчивых и неоднозначных условиях. Студенты должны быть вовлечены в систему образования на данном этапе и стремиться к обучению в течение всей жизни. Серьезная задача, вытекающая из необходимости эффективного совмещения как учебных, так и исследовательских

функций, потребует участия как систем высшего образования, так и отдельных учебных заведений.

Несмотря на то, что происходят такие важные изменения, имеется относительно мало исследований по теме статуса и роли преподавания и обучения в высших учебных заведениях во всем мире. Исследования в области оценки знаний являются немного более распространенными из-за повышенного внимания образовательного сообщества к ответственности и обеспечению качества, особенно в Европе и Соединенных Штатах. В целом, однако, преподавание и обучение и оценка его результатов в контексте глобального высшего образования требуют значительно больше исследований, чтобы лучше судить о текущих тенденциях и их влиянии на отдельные страны и учебные заведения. Данная глава является кратким изложением того, что известно на основе экспертных мнений, наблюдений и доступной научной литературы.

Недавний и далеко идущий пример изменения парадигм преподавания, обучения и оценки можно увидеть в Болонском процессе, который пытается достичь реальной взаимозаменяемости между университетами по всей Европе и за ее пределами. Основными задачами Болонского процесса должны стать создание совместимости и гарантирование качества для многочисленных и разнообразных систем высшего образования в Европе, а также содействие прозрачности, мобильности, трудоустройству и индивидуальному подходу студента к обучению.

Все эти процессы требуют потенциально огромных изменений в том, как ученые и учебные заведения понимают и подходят к преподаванию и оценке знаний студентов. Они внедряют более широкие глобальные тенденции для разработки более четкого понимания того, что представляют собой входные и выходные данные для высшего образования. Эти дискуссии вызвали большой интерес во многих кругах, а также выявили сложные задачи и проблемы для многих заинтересованных сторон во всем мире.

Преподавание в традиционном университете

Двадцать лет назад университеты в большинстве стран мира были намного более селективными, чем сегодня, принимая сравни-

тельно небольшой процент выпускников средних школ. Значительная часть преподаваемых предметов включала в себя естественные и гуманитарные науки. Однако тот факт, что академическая репутация базировалась на исследованиях, свидетельствует о том, что именно научно-исследовательская работа, а не преподавание была главным приоритетом. Преподавание, как правило, предполагает чтение лекций очень ярким и высокомотивированным студентам. Оценка была обычно нормативно-установленной, чтобы определить, какие студенты были наиболее эффективными в запоминании и понимании того, чему их учили, и студенты оценивались соответствующим образом. Слабые результаты объяснялись недостатками студентов, такими как отсутствие мотивации или способностей, редко плохим преподаванием.

В большинстве университетов во всем мире контроль за обучением был возложен на кафедры, которые часто предоставляли отдельным преподавателям практически полную свободу учить на свое усмотрение. Назначения на преподавательские должности и продвижение по карьере раньше (и все еще) по большей части осуществлялись по результатам научных исследований, а не по профессионализму в преподавании. С получением признания опыт преподавания стал часто демонстрироваться посредством конкурсных наград преподавателям, что только подтвердило тот факт, что преподавание – это дар, которым обладают немногие, а не навык, который может быть сформирован. В некоторых университетах, которым посчастливилось иметь центры подготовки преподавателей и центры учебных технологий – в основном за пределами развивающихся стран – предоставлялась возможность совершенствоваться в преподавании и тестировании. Только целеустремленные преподаватели посещали семинары на добровольной основе. Преобладающая концепция преподавания подчеркивала важность того, что делали учителя, а не того, что изучали студенты.

До недавнего времени преподавание означало «охват» совокупности декларативных знаний, т.е. знаний, которые могли быть «продекларированы» в книгах или на лекциях, – в то время как оценка измеряла, насколько хорошо студенты получили эти знания, на основе их способности механически повторить их на экзаменах. Меньше внимания уделялось функциональным знаниям, т.е. знаниям, как применить теорию на практике. В целом, традиционное университетское

преподавание фокусировалось на знаниях, а не на студенте. Хотя этот вопрос недостаточно исследован в глобальном контексте, дискуссия, разворачивающаяся сегодня, сосредоточена на необходимости индивидуального подхода к студенту в преподавании, на «входных данных» и более значимых оценках в отношении обучения студентов, на «выходных данных».

Факторы, преобразовывающие преподавание в университете

Массовый характер высшего образования оказал и продолжает оказывать огромное влияние на университеты сегодня. Набор студентов стал намного больше, чем раньше, и составил 60% выпускников школ во многих развитых странах (а в некоторых странах еще выше). Увеличившийся студенческий контингент также стал более возрастным и более международным, с разнообразными способностями и мотивациями. Высшее образование, таким образом, ориентируется на профессиональное обучение с акцентом на функциональные знания. Учитывая массовый характер высшего образования и итоговые результаты образования, чтение декларативных лекций уже не может быть методом обучения по умолчанию. Несколько других важных явлений выделяются в качестве ключевых факторов изменений в области преподавания и обучения и оценки результатов.

Теория преподавания и обучения.

Подходы, основанные на результатах обучения

Исследования, посвященные тому, как студенты овладевают знаниями (Biggs, 1993; Marton, Hounsell, Entwistle, 1997; Prosser, Trigwell, 1999), и «наука преподавания и обучения» (Boyer, 1990) дали университетам философию, технологии, а также стимулы для разработки более эффективного преподавания и оценки знаний. Модели обучения, которые преследовали цель перезапустить качественное преподавание, эволюционировали от примитивного подхода «виноват студент» (означающего, что неудачи в учебе объясняются отсутствием у студента способностей или усилий) до педагого-центрированного

сценария освоения тайн ремесла и до самых современных исследований обучения студентов, которые определяют качество преподавания достижением студентами желаемых и заранее определенных результатов в приобретении знаний. В идеале этот подход предполагает активное вовлечение студентов в преподавание и обучение. Теоретические разработки, отдающие приоритет результатам обучения, склонили некоторых участников преподавательского сообщества высшего образования к переходу от модели, ориентированной на преподавателя, к модели, ориентированной на студента с опорой на результаты. Иными словами, хорошее преподавание должно меньше концентрироваться на том, что делают преподаватели, а больше на том, что усваивают студенты. Изменение данной парадигмы динамично происходит в одних образовательных системах, но сталкивается с трудностями в других.

Общественное благо, частное благо. Размышления

Сдвиги в дискуссии о том, является ли высшее образование больше общественным благом или частным, изменили отношения между заинтересованными сторонами и высшим образованием во всем мире. В последние годы ответственность за финансирование высшего образования во многих местах в основном переместилась на отдельных студентов и членов их семей. Эта тенденция отражает растущее ощущение того, что личные выгоды от получения диплома могут быть столь же важны, как и (или даже более чем) общественные выгоды образованного населения. Студенты, которые платят все больше денег за свое образование (как в испытывающих финансовые трудности государственных учебных заведениях, так и в растущем частном секторе высшего образования), ожидают большего от поставщика образования и от «продукта», который они получают (Campbell, 2008). Сложным побочным эффектом для образования является тот факт, что университеты, чтобы выжить в условиях растущей конкуренции на «рынке знаний», должны следить за качеством и актуальностью своей преподавательской деятельности, как никогда раньше.

Обеспечение качества и ведомственный контроль

В последние годы правительства настаивали на большей подотчетности высших учебных заведений, что включало в себя усиление внимания к обеспечению качества. Первоначально обеспечение качества означало ретроспективные административные оценки, которые практиковались независимо от методов преподавания или результатов научных исследований о том, что представляет собой хорошее преподавание (Liston, 1999). Однако за последние 10 лет агентства по контролю качества все чаще использовали теоретические подходы для определения эффективности и качества преподавания и оценки. Примерами таких организаций являются Агентство по контролю качества высшего образования в Соединенном Королевстве, Комитет по университетским грантам в Гонконге, а также Агентство по качеству австралийских университетов. Механизмы обеспечения качества, если ими пользоваться вдумчиво в рамках всего учебного заведения, могут укрепить преподавание и обучение, а не просто сохранить статус-кво (Biggs, 2001). В то же время в некоторых случаях (но, конечно, не во всех) требования со стороны студентов, правительств, работодателей и других заинтересованных сторон вынуждали университеты брать на себя ответственность за преподавание, а не оставлять ее заведующим кафедрами и отдельным преподавателям. Эффективная мотивировка, связанная с результатами образования, поддерживает университеты, имеющие централизованное влияние на преподавание (D'Andrea, Gosling, 2005). Разработки методов преподавания и подходов к обучению студента на основе результатов, в частности, создали условия, при которых университеты могут разрабатывать новые подходы к обучению и оценке знаний, новые ресурсы для преподавания и обучения, а также новые стандарты результатов, которые обеспечивают высокое качество преподавания по всем кафедрам.

Новые учебные планы и меняющееся понимание целей образования

В последние годы возобновилась дискуссия о целях образования, особенно в свете признанной роли высшего образования в подготовке кадров для растущей мировой экономики. В ходе этого процесса под-

нимаются вопросы об учебном плане. Общественные деятели и педагоги (особенно за пределами Соединенных Штатов) задаются вопросом, уместен ли традиционный профессиональный подход, который готовил студентов для работы в индустриальной экономике, для развивающейся и неоднозначной экономики знаний. Профессиональное образование, иногда называемое специализацией или специализированным образованием, как правило, соотносится с учебными программами, которые сосредоточены на подготовке студентов к определенной карьере, как, например, юриспруденция, медицина, бизнес или инженерное дело. Однако возникают новые дискуссии о ценности и потенциальной необходимости широкого образования. Иногда его называют общим образованием (или общим обучением), подчеркивая тем самым широкий междисциплинарный учебный курс, ориентированный на творчество, критическое мышление, знание культуры, способность решать проблемы и выработку навыков общения. Экономика знаний все чаще требует сотрудников-эрудитов, которые могут адаптироваться, знают, как учиться, и могут «усваивать значительно возросшие объемы информации и управлять ими» (Task Force on Higher Education and Society, 2000: 83). Хотя и в небольшом количестве, учебные заведения общего широкого образования и соответствующие программы начинают появляться в тех частях мира, где они ранее не существовали. В Российской Федерации и Восточной Европе, которые в последние годы столкнулись с изменениями политических и экономических структур, а также в других странах с развивающейся демократией общее широкое образование рассматривается как средство для воспитания ответственных и заинтересованных граждан. Вопросы об учебных планах и целях высшего образования являются особенно важными в развивающихся странах, где формирующиеся экономики требуют как специалистов, подготовленных для научных и технических профессий, так и сильных лидеров с общими знаниями, которые являются творческими, адаптивными и способными дать широкий нравственный анализ социальных процессов. Необходимо тщательно подумать о том, какие изменения в образовании, обучении и оценке, возможно, потребуются, если общее широкое образование станет мировой тенденцией.

Конкуренция и сотрудничество между образованием и исследовательскими функциями

Преподавание и научные исследования являются, несомненно, двумя основными функциями учебного заведения во всем мире. Эти функции сегодня по-разному понимаются и реализуются в учебных заведениях и национальных системах, что создает сложные проблемы, а также предоставляет новые возможности. Традиционный престиж, связанный с исследованиями, в последние годы усилился из-за внимания весьма влиятельных рейтинговых систем и таблиц рейтингов к научно-исследовательской деятельности и ее результатам. Больше внимания уделяется тем учебным заведениям, которые выделяют деньги на исследования, при этом вузы, ориентированные только на преподавание, остаются в невыгодном положении в плане финансирования и финансовой поддержки. Тем не менее подготовка квалифицированных кадров является более, чем когда-либо, особо важной функцией высшего образования. Таким образом, функцию преподавания нельзя недооценивать даже на фоне стремления добиться признания в исследованиях. В то же время растущая актуальность исследований в области послевузовского профессионального образования и междисциплинарных областях (которые, как правило, сосредоточены исключительно на преподавании) выступает в качестве катализатора для более активного взаимодействия между научно-исследовательскими и учебными функциями в различных новых областях.

Эти и другие процессы в области высшего образования продемонстрировали смену парадигмы в университетском преподавании в некоторых странах за последние 10 лет. Они начинают вызывать изменения в более глобальном масштабе. Там, где наметилась эволюция в философии и подходах к преподаванию, обучению и оценке, происходят некоторые заметные изменения, особенно в университетах, которые берут на себя организационную ответственность за преподавание и оценку знаний. Эти изменения включают в себя акцентирование подходов к обучению студентов, основанных на результатах, и внимание к сложной взаимосвязи между инновациями в курсах обучения и подходами к преподаванию, приобретению знаний и оценке.

Преподавание как ответственность учебного заведения

Высшие учебные заведения обладают потенциальной возможностью применять централизованный контроль за практикой и развитием качественного образования. Хотя слишком рано говорить о такой централизации, как тенденции, но она уже преобладает в Северной Америке и Европе, а также заметна в Австралии и некоторых азиатских странах, таких как Гонконг, Китай (SAR). Учитывая этот процесс, многие университеты разработали политику и методы работы, которые улучшают качество преподавания и оценки результатов обучения во всех подразделениях образовательного учреждения. Для выполнения этой программы использовались различные стратегии. Возможно, наиболее известными из них стали создание центров развития преподавания и обучения. В идеале, они играют интеграционную роль в организации учебного процесса, способствуя развитию сотрудников всего университета в соответствии с подходом вуза к результатам преподавания и обучения и передовому опыту, полученному в результате практики преподавания и обучения. Эффективность этих подходов зависит от того, используются ли они не только преподавателями-энтузиастами, но и широким кругом профессорско-преподавательского состава, стремящегося улучшить свою аудиторную работу. Однако, так как исследовательские вузы (и в некоторых случаях их системы поощрения и вознаграждения) сконцентрированы больше на исследованиях, чем на преподавании, рядовые преподаватели, не занятые в исследовательской работе, получают незначительные поощрения на развитие своих преподавательских навыков или повышения качества преподавания. Поэтому учебные центры являются наиболее эффективными для улучшения качества преподавания и оценки результатов обучения в случае одобрения центральной администрацией, или когда качество преподавания, и оценка качества обучения, и результаты обучения являются приоритетными в учебном заведении. При соответствующей поддержке и культуре вуза центры развития преподавания и обучения способны предоставить существенные ресурсы для всего преподавательского состава во всех подразделениях, помочь подразделениям в решении проблем аудиторной работы и учебных программ, предоставить программы новым сотрудникам и рядовым преподавателям и оказывать помощь в разработке и оценке программы.

Во многих случаях центры развития преподавания и обучения необходимы, чтобы консультировать свои учебные заведения по вопросам политики и методам работы, влияющим на качество преподавания и обучения в университете. Конкретными примерами являются разработка средств анкетирования студентов для оценки нетрадиционных методов преподавания и подходов к обучению студентов. Данный подход может быть существенным компонентом для улучшения результатов обучения, принимая во внимание, что большинство анкет общего назначения исходят из того, что лекция/семинар рассматривается как метод преподавания по умолчанию. Центры развития преподавания и обучения могут оказать помощь в определении университетской политики в области оценки результатов обучения студентов, например, формулируя научно обоснованные принципы, которые помогут вузам перейти от оценки на среднестатистической основе к оценке на основе отдельных критериев. Это изменение имеет большое значение для преподавания и обучения, направленного на результат, но ему часто противостоят традиционно настроенные преподаватели и администрация, которые продолжают придерживаться мнения, что выставление оценок должно соответствовать закону нормального распределения.

В определенных обстоятельствах центры развития преподавания и обучения также играют важную роль для студентов. Многие центры включают услуги тьюторов или семинары по развитию навыков, которые помогают студентам осознать, как проходит процесс обучения, и поощряют студентов принимать ответственность за свое обучение в аудитории и за ее пределами.

Технологии могут играть интересную и важную роль в централизованном университетском подходе к преподаванию и организации обучения студентов, ориентированного на результат. Например, преподавательскому составу потребуется использование платформ электронного обучения, таких как Blackboard или WebCT. Этот процесс – каким бы болезненным (затруднительным) он не был для многих – обычно заставляет преподавателей задуматься о структуре курса, способе подачи материала и оценке его прохождения. Это может стимулировать новые способы для вовлечения студентов в преподавание и обучение и внедрения самых современных средств обучения, а также способствовать пониманию сотрудниками новых проблем и возмож-

ностей применения новых технологий. На глобальном уровне, однако, интенсификация преподавания и обучения посредством использования дорогостоящих технологий часто требует дорогостоящего оборудования и квалификации, что усиливает разделение между развитыми и развивающимися частями мира. Эти возможности поэтому более доступны для секторов высшего образования и географических регионов, имеющих богатые ресурсы.

Таким образом, широко распространенные подходы к преподаванию и оценке результатов обучения, включая преподавание как основной приоритет и возможность изменения учебных планов (упомянутых ранее), все чаще рассматриваются как возможность создания более динамичных контекстов для интенсификации участия студентов в учебном процессе. Уже многие высшие и средние учебные заведения во всем мире разрабатывают стратегии, способствующие развитию такой возможности. Однако, чтобы быть наиболее эффективной, последовательная теория преподавания и обучения, базирующаяся предпочтительно на понятии ориентированной на результат академической активности студента, является основополагающей, так как это дает твердые основания для принятия решений и осуществления целенаправленных действий в отношении учебного процесса на различных уровнях от занятия в аудитории до кабинета президента или ректора.

Подходы к обучению студентов, ориентированные на результат

Результаты в области высшего образования имеют большое значение на различных уровнях и по разным причинам. Более всего это важно для заинтересованных участников – студентов, преподавателей, работодателей и правительства для того, чтобы признать и оценить соответствующую добавленную стоимость от государственных и частных инвестиций в высшее образование. Во многих случаях относительная ценность того, что производится высшим образованием, оценивается относительно коммерциализации инновационных знаний и технологий, особенно в результате исследований. Однако, важным является понимание того, какой опыт студенты получают от высшего образования – что и насколько хорошо они изучают, и как навыки и

знания служат их индивидуальным интересам, а также более широким целям общества.

Результаты учебного процесса могут быть интерпретированы двумя способами. Одна модель, иногда называемая «образованием, направленным на результат», ссылается на результаты, достигнутые отдельными образовательными учреждениями или крупными образовательными объединениями и предназначенные для внешних пользователей. Среднее значение эффективности студента, например, должно соответствовать требованиям аккредитации и запросам внешних участников, таких как работодатели и лица, определяющие политику (Miller и Ewell, 2005). Многие институты в США в настоящее время собирают данные и определяют результаты эффективности. Однако не существует никакой связи между внешне определяемыми управленческими интересами и качеством преподавания в институтах.

Поэтому вторым и очень важным пониманием результативности является понятие «ориентированных на результат подходов к обучению студентов», которые в первую очередь касаются результатов программ и курсов, и повышение эффективности преподавания и академической активности студентов как в аудитории, так и в некоторых случаях внеаудиторной работы (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997). Такое понимание результатов сложилось в середине XX в. (Tyler, 1949), но так и оставалось без развития до середины 1980-х, когда начинает приходить понимание, что «если студенты должны достичь определенных результатов в обучении обоснованным эффективным способом, в этом случае основной задачей преподавателя является вовлечение студентов в учебную деятельность, которая, предположительно, позволит им достичь этих результатов» (Shuell, 1986: 429).

В этом утверждении заключается эффективная модель преподавания, которая базируется на двух важных принципах:

1. Идея, идущая из конструктивистской психологии, заключающаяся том, что знание не передается от преподавателя, но создается студентами в ходе их собственной учебной деятельности.

2. Результаты должны быть четко определены и находиться в соответствии и с методами преподавания, и с системой оценок успеваемости.

Когда процесс преподавания, включая разработку курса и учебного плана, основывается на обучении студента и включает идентифицирующую педагогику, которая определяет результаты обучения, он соответственно называется «конструктивным совмещением» (Biggs, 1996; Biggs, Tang, 2007). Этот подход представляет важный переход в преподавании от декларативных знаний к функциональным. Определяя заранее планируемые результаты, разрабатывается соответствующая педагогическая и учебная деятельность, учитывающая соответствующие оценочные задания, которые непосредственно направлены на определение результата и той степени, в которой преподавание и обучение способствуют или препятствуют успеху относительно запланированных результатов.

Конструктивно выстроенное преподавание систематизирует то, что хороший преподаватель всегда делает, указывая предварительно и определенно, что студенты должны выучить, осуществляя такое преподавание, которое помогает студентам достичь поставленных целей, и оценить, насколько успешно они их достигли, оставаясь открытым для тех учебных проблем, которые органично возникают во время важного взаимодействия между студентами и преподавателями.

Выводы

Очевидно, что за последние 10 лет появилась действительная необходимость изменений в подходах к преподаванию и обучению в университетах, по крайней мере, в некоторых странах. Проблемы введения этих изменений в различных системах, институтах и дисциплинах значительны. Традиционный, базирующийся на исследованиях университет будет существовать, но приватизация, массовость и коммерциализация значительно увеличивают необходимость выведения на первое место преподавания, обучения и оценки и эффективных изменений, которые соответствуют настоящему обучению и надежным стратегиям.

Преподавание и исследования всегда играли основную роль в традиционном университете, хотя престиж, ассоциируемый с этими функциями, был, несомненно, не равнозначным. Современные условия выявляют важные различия между преподаванием и исследованием, но растет осознание, что стратегическая направленность на обе функ-

ции может быть преимуществом в системах, институтах и даже индивидуальных программах. Можно возразить, что существует реальная (и очень сложная) «проблема идентичности» в отношении преподавания и исследований, которую высшее образование во многих областях еще не решило. С практической точки зрения, инициатива политики проявляется в стремлении определить университеты либо как исследовательские, либо как учебные институты, в которых фонды распределяются соответственно, требуют тщательного изучения широкого спектра и краткосрочных и долгосрочных последствий таких стратегий.

В некоторых контекстах, несмотря на то, что исследования остаются высокопрестижными, преподавание сейчас воспринимается как основная социальная цель и деятельность университетов. Чтобы конкурировать на мировом инновационном рынке, университеты должны уделять первостепенное внимание преподаванию и обучению студентов на всех отделениях университета. Необходимость улучшить преподавание, к счастью, приходится на время, когда исследования в области преподавания и обучения – наука преподавания и обучения – могут определить основные требования для направляющей политики университетов и решений отдельных преподавателей. Университеты, особенно в Европе, Северной Америке и некоторых районах Австралии и Азии лучше позиционированы, чтобы выгодно использовать теорию образования как рефлексивное средство для осуществления процессов и политики в области преподавания и оценки на общеуниверситетском уровне, а не на уровне отделений/факультетов, как это было в прошлом. В некоторых институтах в мире структура курса и методы оценки все более ориентированы на запланированные результаты обучения студентов, а не передачу контента от преподавателя студенту. Значительную часть исследований предстоит провести с точки зрения понимания динамики преподавания и обучения на широком национальном и университетском уровнях. Эффективные методы оценки, развитие подходов, соответствующих определенной культуре, которые максимально увеличивают положительные результаты, и поиск способов предоставления соответствующих материалов и ресурсов для менее привилегированных высших учебных заведений и систем во всем мире является критически важным пунктом плана действий на предстоящие годы.

10. ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Несмотря на увеличение числа поступающих за последнее десятилетие (особенно в Африке, Латинской Америке, странах Карибского бассейна, Ближнего Востока, Восточной и Центральной Европы), спрос на высшее образование превышает предложение во многих частях мира, особенно в развивающихся странах, где общий коэффициент зачисления все еще низкий. Потребность в высшем образовании возрастает в результате многих факторов. Во-первых, число учащихся в системе начального и среднего образования значительно увеличилось за последнее десятилетие, создавая обширный резерв потенциальных студентов системы высшего образования. Во-вторых, возможности и потребности глобальной экономики таковы, что непрерывное образование стало более востребованным и распространенным во многих частях мира. В-третьих, конкуренция за существующее и возрастающее число рабочих мест, требующих более высокой подготовки, чем средняя школа, повышает необходимость высшего образования.

Страны во всем мире предпринимают значительные усилия, чтобы увеличить возможности предоставления высшего образования и принять соответствующую возрастную группу, а также решить проблемы возрастающего числа обучаемых в системе непрерывного и нетрадиционного образования. Однако рост числа обучаемых, базирующихся на традиционных моделях предоставления образования, достиг пика во многих странах, особенно в контексте ограниченного государственного финансирования, и несоответствие предложения и спроса, как предполагается, сохранится. Эта ситуация вызвала интерес к поис-

ку более разнообразных и менее дорогостоящих способов, новых и старых, удовлетворения потребностей в высшем образовании. Дистанционное обучение возникло как чрезвычайно важный способ расширения и предоставления высшего образования во многих странах, особенно в период начиная с 1990-х, когда происходило стремительное инновационное развитие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Дистанционное обучение представляет область, имеющую огромный потенциал для системы высшего образования во всем мире, являясь попыткой удовлетворить потребности растущего и изменяющегося студенчества, так же как и амбициозных национальных планов развития. В то же время должны быть выявлены и решены реальные риски и проблемы.

Тем временем, появление новых и инновационных технологий в последнее десятилетие имело множество последствий для высшего образования. Это непосредственно относится к любому обсуждению дистанционного обучения, но также выходит за его пределы. В разной степени в мире ИКТ имеют огромное влияние на все – от преподавания и обучения: управления, администрирования и финансирования институтов до внешних связей; услуг библиотек, проведения и распространения исследований и студенческой жизни (Guri-Rosenblit, 2009). В то же время, «действительный эффект» новых технологий в последние десятилетия не всегда соответствовал «масштабным ожиданиям», которые характеризовали их появление на сцене (Guri-Rosenblit, 2009). Революция ИКТ представила широкое и сложное соотношение расходов и полученных выгод для высшего образования, хотя существует значительная неопределенность, как этот эффект может проявить себя со временем и в разных регионах мира.

Ключевая терминология и дефиниции

Широкий спектр (часто пересекающихся) терминов и дефиниций используется в обсуждении дистанционного образования и образовательных технологий, особенно с приходом множества новых технологий в последнее время. Даже для специалистов в этой области очень трудно получить полное понимание различной терминологии. Было отмечено, что существует более 20 терминов, которые описывают использование новых технологий в образовании, такие как: обучение при

помощи интернета, обучение в сети и онлайн, общение при помощи компьютера, среда с использованием интегрированных средств обработки и передачи информации, электронное обучение, виртуальные аудитории, I-Campus, электронная коммуникация, информационные и коммуникационные технологии, учебное пространство в киберсреде, интерактивная коммуникация посредством компьютера, открытое и дистанционное обучение (ODL), распределенное обучение, смешанные курсы, материалы электронных курсов, гибридные курсы, цифровое, мобильное обучение и обучение при помощи технологий (Guri-Rosenblit, 2009: 2).

Тем временем, с распространением доступа к дистанционным провайдерам и новым образовательным технологиям вошли в моду такие термины, как не имеющее границ, трансграничное, транснациональное, международное обучение, которые оказались одновременно и средством описания привлекающих интерес сложных тем, связанных с предоставлением обучения через национальные границы.

Один из способов упростить эту дискуссию заключается в том, чтобы сосредоточиться на терминах, которые могут рассматриваться как зонтичные термины, – электронное обучение и дистанционное обучение. Эти термины часто используются как взаимозаменяемые, но их замена не всегда точна или уместна, учитывая, что многие ИКТ представляют скорее более «технологично развитые способы воспроизведения образовательных моделей лицом-к-лицу» (Butcher, 2008: 3), чем инновационные дистанционные модели. Гури Розенблит (Guri-Rosenblit, 2009: 6) утверждает, что электронное обучение и дистанционное обучение, безусловно, не одно и то же. Электронное обучение «относится к любому типу обучения с использованием электронных средств любого типа (ТВ, радио, CD-ROM, DVD, мобильного телефона, персонального органайзера, интернета и т.д.)» (Arafah, 2004, процитировано Guri-Rosenblit, 2009: 2). Более того, электронное обучение понимается как «относительно новое явление, используемое для различных учебных целей, которые варьируют от дополнительных функций в обычном классе до полного замещения общения лицом-к-лицу на общение онлайн» (Guri-Rosenblit, 2009: 7). В противоположность этому, дистанционное обучение включает любое обучение, которое не требует, чтобы студенты собирались в определенном месте; оно «доступно студентам по месту жительства или в любом удобном для

них месте» (Guri-Rosenblit, 2009: 7). Дистанционное обучение поэтому может пониматься скорее, как «метод предоставления образовательных услуг, а не как образовательная философия», а «понятие «дистанционное» не является определяющей характеристикой электронного образования» (Guri-Rosenblit, 2009: 9). В то же время термины «двойное» или «смешанное образование отражают идею использования образовательных средств лицом-к-лицу и ИКТ совместно, что является все более распространенным подходом, используемым во многих учреждениях высшего образования.

Скорость инноваций и экспериментальная природа многих применений технологий в секторе высшего образования добавляет сложности в попытке развития общепринятой терминологии в данной области. Этот «синдром Вавилонской башни» (Guri-Rosenblit, 2009) не показывает скорых признаков его решения.

Примеры действия ИКТ в высшем образовании

За последнее десятилетие в высшее образование введено большое количество элементов ИКТ. Стоит отметить такие приложения, как базы данных, электронная почта, web-сайты, приложения социальной сети (такие, как чаты, доски сообщений и форумы), блоги (особенно web-сайты, такие, как Википедия, содержащая текущую информацию, идеи, комментарии и другой контент), вики (страница или набор web-страниц), технология Real Simple Syndication (известная по своей аббревиатуре RSS-технология распространения новостной информации по подписке онлайн из выбранных источников), подкасты (обычно для аудиоконтента), видеоонлайн и средства оперативной пересылки сообщений и другие (Butcher, 2008).

В частности (но не исключительно), в наиболее развитых экономиках ИКТ повсеместно используются в высшем образовании и составляют основную часть инфраструктуры университета. В последнее десятилетие присутствие этих технологий в высшем образовании возрастает в геометрической прогрессии и охватывает фактически все сферы деятельности высшего образования. Электронные базы данных включают данные о студентах, сотрудниках, административные данные, а также материалы курсов и библиотек. Веб-сайты университета размещают на глобальном и локальном уровнях, создавая образ уни-

верситета, который может быть доступен отовсюду, в любое время, выступая в роли информационного перекрестка для всех членов сообщества, заинтересованных во взаимодействии с университетом. Такие ресурсы ИКТ, как электронная почта, оперативная передача сообщений и социальная сеть онлайн, предоставляют средства для академического сотрудничества, совместных исследований и установления личных и профессиональных деловых связей. Компьютерные лаборатории предоставляют студентам и сотрудникам доступ к оборудованию и программному обеспечению для учебной и научной работы. Доступные постоянно, беспроводные сети и удаленные базы данных библиотек изменили представление о времени и месте для обучения и работы в университете. Сетевые аудитории, оборудованные различными аудио- и видеоустройствами, увеличили объем материалов, который может быть предоставлен студентам, и разработали методы, при помощи которых можно делиться информацией и идеями. Движение Открытые образовательные ресурсы (ООР) – термин, принятый на совещании ЮНЕСКО в 2002 г. (D'Antoni, 2008), был введен, как это всем известно, в 2001 г. Массачусетским технологическим университетом в США в рамках его инициативы Открытые образовательные системы (S.M. Johnstone, 2005). С тех пор развитие и использование ООР значительно распространилось (S.M. Johnstone, 2005), занимая заметное место в повестке дня в секторе высшего образования в менее развитых странах (D'Antoni, 2008). ООР предоставляет бесплатный доступ к курсам, учебным планам и педагогическим подходам, которые отсутствуют на местах. И в завершение, различные сочетания онлайн и фактических ресурсов в последнее десятилетие внесли наиболее весомый вклад в развитие сектора дистанционного образования.

Пределы, до которых новые технологии и цифровые приложения применяются, различаются в зависимости от страны и вуза (Guri-Rosenblit, 2009). К сожалению, несмотря на реальное «цифровое неравенство» между более богатыми и бедными странами и институтами, возможность использования часто и, кажется, везде пропорциональна очевидной необходимости и настойчивому желанию получить доступ к этим ресурсам. На университетском уровне, например, элитные, богатые ресурсами исследовательские университеты, имеющие различные средства доступа и поддержки новейших технологий, могут предпочесть не использовать технологии таким способом, который расши-

ряет доступ, видя свою задачу в том, чтобы предоставлять услуги относительно небольшому, тщательно отобранному числу высокоэффективных студентов и исследователей. С другой стороны, крупные институты дистанционного образования во всем мире заинтересованы использовать ИКТ, чтобы расширить доступ к своим ресурсам, но испытывают затруднения из-за недостаточной информационной инфраструктуры (Guri-Rosenblit, 2009).

Возможности применения ИКТ изучаются также на национальном уровне. Во многих развивающихся странах новые технологии рассматриваются как ключевые в реализации успешных недорогостоящих стратегий для увеличения доступа к высшему образованию. Однако этому препятствуют огромные расходы и сложности, связанные с использованием ИКТ. Оборудование, программное обеспечение, подготовка и постоянное обновление стоят дорого. К тому же, эффективное размещение новых технологий в странах, где даже отсутствует надежный доступ к электричеству, еще более усложняет проблему. Существует мнение, что для многих развивающихся стран традиционные «индустриальные модели дистанционного образования все еще предоставляет намного более дешевый и надежный способ [увеличения доступа к высшему образованию], чем попытки применять новые цифровые технологии» (Guri-Rosenblit, 2009: 71). Использование «старых технологий вещания, таких как радио и телевидение» многие рассматривают как менее привлекательное и инновационное, однако эти технологии располагают лучшими и более эффективными средствами для организации дистанционного учебного процесса (Guri-Rosenblit, 2009: 71). Тот факт, что регионы Африки, Средней Азии и Карибского региона составляют только 17,2% пользователей интернета в мире (Miniwatts Marketing Group), отражает ключевые основополагающие проблемы технологической инфраструктуры и доступа в развивающемся мире.

Перспективы и неудачи в использовании ИКТ

Одним из наиболее заметных аспектов революции ИКТ в последнее десятилетие стала та степень, в какой восторженный оптимизм по поводу инноваций оказался во многих отношениях несоответствующим ожиданиям. Реалии на местах во всем мире были более

сложными, и высшее образование было менее открыто для доступа ИКТ, чем ранее представлялось, особенно в том, что касается преподавания и обучения (Guri Rosenblit, 2009). Другой значимый фактор, объясняющий неравномерный уровень принятия и использования ИКТ, имеет отношение к «культурным и политическим различиям» между странами. Неудачи Университета Финикса (опыт США в Великобритании) и Открытого университета (который пытался заимствовать британский вариант дистанционного образования в США) представляют интересные примеры подобных проблем (Guri-Rosenblit, 2009).

Тем не менее инновационные технологии, которые появились в последние годы, повлияли на высшее образование во всем мире, предоставляя огромные возможности, но и вызывая определенные проблемы. В ходе бурного развития ИКТ осуществились ожидания устранения границ во времени, пространстве и привилегиях, что снизило стоимость обучения и создало возможности сотрудничества и творчества в преподавании, обучении и исследованиях. Прогресса в этой области в особой степени достигли развитые страны мира. В других странах, однако, использование ИКТ в высшем образовании углубили разрыв между «центрами» производства знаний и потребляющими знания «перифериями» (Altbach, 1998). Самые бедные в мире страны еще более отстали, так как они имеют ограниченный доступ или не имеют доступа к технологическим направлениям развития, которые ведут к производству и распространению информации. Повсюду отдельные учебные заведения и системы образования, которые стараются приобрести оборудование, соответствующее веку информационных технологий, и поддерживать впоследствии необходимый уровень инноваций, вынуждены брать на себя огромные финансовые нагрузки. Очень дорого, например, подготовить и предоставить достойный уровень заработной платы сотрудникам, обеспечивающим использование новых технологий, предоставить доступ к дорогостоящим онлайн-журналам и базам данных и обеспечить безопасность хранения электронных данных. Существуют реальные финансовые и моральные/этические проблемы с устаревшим оборудованием и другими компонентами, используемыми в электронном обучении, требующими безопасной утилизации (Guri-Rosenblit, 2009).

Возможно, наиболее важным для высшего образования является то, что перед большинством стран мира встала проблема между внедрением новых ИКТ и последующим использованием как рычага, способного дать существенное повышение качества, особенно в области преподавания и обучения. Информационный век требует активного усовершенствования определенных базовых навыков, включая чтение и письмо, наряду с навыками более высокого уровня, такими как умение выявить проблему, найти ее решение и участвовать в эффективной «разносторонней коммуникации» с другими (Levy, Murnane, 2006). В «дивном новом мире» неограниченных возможностей выбора из огромного количества информации, циркулирующей в киберпространстве, у преподавателей среднего специального и высшего образования появились новые виды ответственности. Среди них – необходимость «выковать» дисциплину мышления, «эффективно и в позитивном духе уметь находить решение этических дилемм», справляться с обилием возможностей выбора, от которого иногда разбегаются глаза, и поддерживать творческий подход и инициативность студента в процессе обучения (Levy, Murnane, 2006).

Одновременно в исследованиях говорится о том, что даже вопреки невероятно эффективным инновационным технологиям, преподаватели и в развитых и развивающихся странах «остаются в центре учебного процесса» (Guri-Rosenblit, 2009: 36). Однако, чтобы эффективно освоить потенциал новых технологий, преподавательский состав требует поддержки, подготовки и разъяснений, чтобы овладеть новыми навыками и определить, как наилучшим образом внедрить технологии в стратегии преподавания для индивидуальных стилей преподавания и учебных потребностей студента.

Поставщики и подходы к дистанционному обучению

Дистанционное обучение существует уже в течение нескольких поколений, но этот сектор был значительно преобразован с течением времени по мере развития и применения новых технологий. Начавшись с использования почтовой переписки в начале XX в., дистанционное обучение извлекло пользу из появления радио и телевидения, за которыми более двух десятилетий назад последовали технологии CD-ROM. Ландшафт дистанционного обучения значительно расширился и

преобразовался с внедрением интернета, с такими приложениями, как электронная почта и электронный обмен сообщениями. ИКТ значительно увеличили возможности дистанционного обучения для новых больших групп студентов. Увеличилось также количество и типы поставщиков, разработчиков учебных программ и способов их предоставления, а также инноваций в педагогических подходах и содержании.

Сегодня печатные и электронные возможности используются во всем мире, и предоставление открытого и дистанционного образования, как правило, разделяется на две различные категории – синхронное и асинхронное. Синхронное обучение вовлекает всех участников одновременно, тогда как асинхронное предполагает вовлеченность различных групп в разное время (UNESCO, 2005b).

Типология учебных заведений, предоставляющих дистанционное обучение, включает одновидовые учебные заведения, двухвидовые учебные заведения, консорциумы и нетрадиционных поставщиков. Одновидовые учебные заведения направлены исключительно на предоставление дистанционного образования, тогда как двухвидовые учебные заведения предоставляют сочетание дистанционного обучения и традиционных очных курсов и/или выбор программ. Консорциумы включают два или более учебных заведения, работающих совместно, чтобы предоставить дистанционное обучение. И наконец, нетрадиционные поставщики могут включать такие организации, как международные корпорации, неправительственные организации и партнеров по развитию, а также правительства. Коммерческие отделения традиционных некоммерческих образовательных учреждений могут также рассматриваться как часть этой группы (UNESCO, 2005b). Диапазон образовательных учреждений, предоставляющих дистанционное обучение, был особенно велик в период распространения информационных технологий в конце 1990-х и 2000-е гг., когда в этой сфере появилось много новых игроков, начиная с Гарвардского университета (частный элитный университет и, как утверждают, самый престижный в мире) до третьеразрядных институтов, таких как технические и муниципальные колледжи; от инициатив с узкоцелевым направлением, санкционированных региональными органами управления, таким как расширение доступа к образованию для малых стран Содружества до санкционированного ООН Глобального виртуального университета и

поддерживаемых правительством организаций, таких как Виртуальный университет Сирии.

В течение нескольких десятилетий в секторе в определенной мере доминировали крупномасштабные «открытые» университеты. Национальный Открытый университет Индиры Ганди в Индии, например, характеризует себя как крупнейший университет в мире, в котором почти 2 млн студентов из Индии и 33 других стран ...двадцать одна школа и сеть из 59 региональных центров, более чем 2300 центров поддержки обучаемых и более чем 52 зарубежных центра. Университет предлагает 175 ... сертификатов, дипломов, ученых степеней и аспирантских программ, включая около 1500 курсов...» (IGNOU, 2009: 7).

В Африке, Университет ЮАР заявляет, что является первым на континенте институтом дистанционного обучения, с количеством студентов «более 265 000», а также «прекрасной инфраструктурой, новейшими технологиями, инновационными системами поддержки студентов и значительным присутствием в Южной Африке и южных регионах Африки (Higher Education in Africa: What Does the Future Hold?, 2008: 5). Другой пример – Африканский виртуальный университет (African Virtual University (AVU)). Первоначально созданный в Вашингтоне, ОК, в 1997 г. как проект Всемирного банка с 2002 г. и по сей день это независимая межправительственная организация в Кении. За последние 10 лет Африканский виртуальный университет приобрел крупнейшую сеть открытых образовательных учреждений дистанционного и электронного обучения в Африке. Он работает трансгранично и в языковых группах англофонов, франкофонов и лузофонов в Африке, представлен в более 27 странах с более чем 50 учебными заведениями-партнерами (ABU).

Тем временем, Университет Феникс в США позиционирует себя как крупнейший частный университет в Северной Америке, с более чем 100 академическими программами двухгодичного уровня, бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, что имеет почти 200 местных филиалов, в основном в США, Канаде и Пуэрто-Рико. Основанный в 1976 г. Университет Феникс является коммерческим предприятием, принадлежащим Группе Аполло, принимает более чем 250 000 студентов, которые могут выбирать способ обучения либо онлайн, либо в университете, либо гибкий подход (Flex Next), который объединяет

оба формата (Университет Феникс). Мега-университеты с более чем 100 000 студентами, использующие методы дистанционного обучения» (McIntosh, Varoglu, 2005: 6), есть во многих странах. С 2003 г. в Китае создано 3 таких университета, включая Шанхайский ТВ Университет. Корейский национальный университет, Открытый университет в Великобритании, Испанский национальный университет дистанционного обучения и Турецкий университет Анадолу также принадлежат к «клубу» мега-университетов мира (McIntosh, Varoglu, 2005).

Основные причины заниматься организацией дистанционного обучения остаются неизменными, как и сами участники. Мотивация включает получение доходов, расширение и увеличение доступа, улучшение качества обучения и создание/улучшение профиля институтов. Очень трудно просчитать количество студентов, получающих заочное обучение в мире. Однако существование (еще с 2005 г.) почти двух десятков мега-университетов (UNESCO, 2005a), ряд которых утверждает, что у них обучается более 1 млн студентов, говорит о важном количественном явлении.

Возможности и преимущества дистанционного обучения

Дистанционное обучение предоставляет важные возможности в секторе высшего образования на мировом уровне, и за последнее десятилетие уже принесло немало пользы для различных стран мира. Преимущества этой нетрадиционной формы высшего образования могут быть наиболее ощутимы и очевидны для тех систем, которые стремятся удовлетворить потребности доступа к высшему образованию, – общее явление, особенно для большей части развивающегося мира. В Африке, например, несмотря на значительный рост числа зачисленных в последнее десятилетие, общий коэффициент зачисления колеблется в пределах 5% со значительным разбросом в зависимости от страны и региона. Некоторые страны расширили доступ довольно резко. В Эфиопии, например, за короткий период были учреждены более десятка университетов, и страна недавно заявила о планах создать еще 10. Однако даже с таким стремлением к расширению экономическое состояние многих развивающихся стран делает невозможным увеличить традиционную систему высшего образования достаточно быстро, чтобы удовлетворить растущие потребности. Таким об-

разом, при отсутствии достаточного числа местных и/или традиционных поставщиков и на фоне растущих потребностей в высшем образовании в результате развития инновационной мировой экономики альтернативные подходы к предоставлению высшего образования являются чрезвычайно привлекательными и в некоторых случаях единственно возможными. Поэтому расширение доступа к высшему образованию с помощью дистанционного обучения никогда не было таким важным и не вызывало такого интереса. Разумеется, в ряде стран большое число ведущих университетов уже активно участвуют в предоставлении дистанционного обучения. Например, Университет Ганы, который считается ведущим университетом в Африке, начал программу дистанционного образования в 2007 г., а в Эфиопии поставщиками дистанционного обучения стал ряд вновь созданных колледжей.

Дистанционное обучение представляет интерес для небольших или отдаленных стран, которые могут быть очень ограничены в своих возможностях расширить существующие классические университеты. Даже если у них есть достаточные ресурсы, для таких систем образования может быть невыгодным интенсивно инвестировать в эту область, особенно учитывая постоянную необходимость обновлять оборудование и технологии. Более того, эфемерная природа знаний в современном, быстроразвивающемся мировом информационном обществе значит, что многие усовершенствования в ключевых областях, таких как экономика, финансы, наука и технологии, очень быстро развиваются, тогда как срок жизни инновационных продуктов довольно короткий. Необходимость, присущая созданию и модификации новых программ, идти в ногу с этим развитием может сделать более привлекательным получение доступа к нему через методы дистанционного обучения. Конечно, такое положение дел не значит, что малые страны с достаточными ресурсами не могут сами стать основными поставщиками дистанционного обучения. В 2000 г., правительство островного государства Мавритания в Индийском океане предложило план развития страны как «хаба знаний», сделав предоставление дистанционного обучения одной из его восьми стратегических инициатив (Mohamedbhai, 2008).

Во многих странах мира необходимость непрерывного обучения и постоянного повышения квалификации становится все более очевидной. В странах, где основное внимание уделяется основному сту-

денческому возрасту 18-24 года, проблема заключается в нехватке возможностей предоставления непрерывного образования для многочисленных групп взрослого населения через традиционный учебный процесс, и во многих из них дистанционное обучение может и уже играет важную роль. Привлекательность дистанционного обучения заключается в его возможности удовлетворить нужды большого числа обучающихся. Предоставляя большому числу лиц доступ к информации, материалам и работе по курсу на расстоянии, дистанционное обучение предоставляет большую гибкость и универсальность и может привлечь большое число лиц, которые, возможно, не смогут физически присутствовать на занятиях: это либо студенты, работающие полный рабочий день и находящиеся вдали от образовательных центров, либо женщины, которые пытаются сочетать семейные обязанности и обучение, и даже отбывающие наказание. ИКТ сделали обучение возможным виртуально практически всегда и везде в мире, предоставляя высококачественные программы высшего образования.

Риски и проблемы дистанционного образования

Несмотря на огромные преимущества, которые можно получить от дистанционного образования, эта форма образовательной программы может быть связана с определенными рисками. Одной из самых сложных задач, стоящих перед дистанционным образованием в настоящее время, является обеспечение качества. С расширением рынка дистанционного образования и ростом значимости этого сектора в области высшего образования появление сомнительных и даже мошеннических поставщиков таких услуг вызывает растущее беспокойство.

Либерализация мировой экономики, устраняющая деловые и торговые барьеры по всему миру, делает оказание образовательных услуг более доступным и привлекательным для поставщиков таких услуг по всему миру. Эти поставщики образовательных услуг в основном не подпадают ни под национальные юрисдикции стран, в которых они оказывают свои услуги, ни под юрисдикцию страны происхождения. Даже в тех системах, где агентства по обеспечению качества и аккредитации функционируют хорошо, они, как правило, не имеют четких полномочий по вопросам реализации образовательных программ за пределами региональных или национальных границ. Кроме

того, большинство стран обладает ограниченными ресурсами и недостаточной нормативно-правовой базой, чтобы справиться с возникающими вопросами, связанными с дистанционным образованием, отслеживать мошеннические организации и «конторы по продаже поддельных дипломов» и предпринять соответствующие меры по пресечению недобросовестной практики поставщиков этих услуг (Kimani, 2008). Широко известный случай мошенничества и выдачи ложных дипломов ныне несуществующим университетом Сейнт Регис является ярким примером того, как фиктивные операции могут пролить свет на относительно слабый надзор над дистанционным образованием даже в такой стране, как США, которая славится достаточно прочной традицией обеспечения качества и соответствия аккредитации. Расширение и рост частных поставщиков дистанционного образования привели к образованию новых видов аккредитующих учреждений, которыми зачастую двигает финансовая выгода. Такая ситуация еще больше усложняет задачу определения законных институтов, программ и поставщиков услуг.

Все больше предоставление услуг в области дистанционного образования зависит от новейших инноваций в области ИКТ. Основная проблема здесь в том, что в разных странах мира у пользователей неодинаковые условия и возможности для доступа в интернет. Обычно для описания количества телефонных линий на единицу населения используется термин «плотность телефонных сетей» (Harvard University Center for International Development, Центр международного развития Университета Гарвард), дающий представление об уровне компьютеризации страны или территориальной общины, о доступе к интернету и электронным гаджетам. Эта плотность в мире неодинакова; она является показателем огромного разрыва между «имеющими» и «не имеющими». Даже при наличии соответствующих технологий и инфраструктуры нужно признать существование других барьеров, например, стоимости доступа в сеть, которая для малоимущих оказывается значительно выше, чем для тех, у кого есть необходимые финансовые средства.

Несоответствие качества ИКТ и доступа в сеть наблюдается не только в разных странах, но и в разных сельских и городских районах в пределах одной страны. Доступ к интернету и телефону, надежное и бесперебойное обеспечение электричеством и необходимая инфра-

структура часто доступнее в городских районах. Не случайно, больше всего студентов в области дистанционного образования до сих пор проживают в крупных городах, создавая заметный дисбаланс в доступности дистанционного (и высшего) образования внутри страны. Наличие ИКТ не обязательно предполагает доступность к технологическим ресурсам, необходимым для образования. Многочисленные нормативные, административные, технические и логистические проблемы затрудняют использование и развертывание таких технологий. Например, многие развивающиеся страны испытывают недостаток технических знаний и опыта и/или ресурсов для их поддержки, столь необходимых в таких областях, как поддержка конечных пользователей, а также в предотвращении противоправных действий в области интернет-технологий, таких, как заражение вирусами, взлом и фишинг. Кроме того, рациональное использование имеющихся ресурсов, таких как пропускная способность сетей, также представляет определенную проблему. Поскольку дистанционное образование становится все более зависимым от интернета, это и в дальнейшем останется препятствием для развития данной формы образовательных услуг.

Еще одной проблемой для дистанционного образования, в частности на международном уровне, является язык. Английский язык стал доминирующим в области науки, исследований, бизнеса и дипломатии. В результате англоговорящие страны (например, США, Великобритания, Канада и Австралия) успешно позиционируют свою деятельность в области дистанционного образования далеко за пределами своей страны. Программа вузовского образования, используя материалы на английском языке и/или обучение, эффективно проникала во многие части мира, которые традиционно оказывали услуги по высшему образованию на других языках, кроме английского. Тенденция разрушения старых моделей оказания услуг по высшему образованию, которые в течение долгого времени были обусловлены колониальным режимом, стремительно ускорила с появлением высокотехнологичных ИКТ.

Важно также признать, что дистанционное образование процветает, когда оно работает в условиях экономии за счет расширения производства. Учебные планы и программы дистанционного образования часто разрабатываются в стандартных форматах для обучения большого количества и разного уровня учащихся. В значительной степени эти

продукты разработаны и продаются поставщиками услуг, расположенных в более развитых странах Северной Америки. Разработка учебных планов и программ, методологические подходы и содержание дистанционного образования – все это задействовано в этом процессе, а развивающиеся страны, в которых проживает большой и растущий процент конечных пользователей дистанционных образовательных программ и материалов, имеют небольшой выбор, и им ничего не остается, кроме как принять образовательные продукты, часто не соответствующие местным потребностям, интересам или ценностям.

Ключевые предположения о будущем

Постоянное внедрение инноваций в образовательные технологии и изменяющийся характер оказания услуг дистанционного образования в мире делают труднопредсказуемым дальнейшее усовершенствование в области высшего образования. Тем не менее некоторые вопросы требуют тщательного рассмотрения, особенно с точки зрения того, как будут выглядеть вузы и каким образом они будут вести свою деятельность. Например, некоторые исследователи считают, что традиционные учебные заведения претерпят качественные преобразования и будут существовать «скорее на цифровой платформе совместного использования информации, материалов и опыта», что позволит улучшить доступность и качество образования (Vest, 2007: 109). Может возникнуть большее доверие к таким механизмам сотрудничества, как консорциумы, для эффективного использования ресурсов и равномерного распределения затрат, связанных с внедрением ИКТ в системе высшего образования. И может появиться еще больше университетов с отделениями дистанционного и очного образования, использующие как ИКТ, так и традиционные методы оказания образовательных услуг (Guri-Rosenblit, 2009).

До сегодняшнего дня было довольно сложно свести воедино результаты исследований, связанные с использованием и эффективностью ИКТ в преподавании и обучении, но подавляющее количество ученых, практиков и политиков стремятся добиться прогресса в этой области. Получению значимых результатов исследований относительно воздействия технологий на область преподавания и обучения препятствовала скорость внедрения инноваций – новые технологии заме-

няли старые и результаты исследований устаревали. Тем не менее в текущих условиях есть потребность особой важности: вместе с растущим вниманием к непрерывному образованию и повышению квалификации, а также к переподготовке необходимо обеспечить должную гибкость в преподавании и обучении в рамках высшего образования, и для того, чтобы направлять решение этих задач, нужно вести исследовательскую деятельность. И хотя ИКТ являются невероятно важным инструментом для ученых в их научно-исследовательской деятельности, влияние их на образование не совсем ясно. Кроме того, для преподавательского состава представляется весьма важным получить поддержку и методическую помощь в плане реализации ИКТ в своей преподавательской деятельности. Уже хорошо просматриваются контуры способов решения этих задач, что и целесообразно, и экономически эффективно (Guri-Rosenblit, 2009).

Кроме того, значение современных технологий и то, какое влияние они окажут на дистанционное образование и на другие аспекты деятельности вуза, – чрезвычайно важные для будущего темы повестки дня. Как одну из таких важных тем на ближайшие годы можно назвать ту роль, которую может играть м-обучение, т.е. приложения, которые можно запустить на мобильных телефонах и других мобильных платформах. Есть другие возможности, которые может открыть м-обучение в некоторых беднейших странах мира, где доступ в интернет больше всего ограничен и ненадежен. Исследования в Филиппинах (Ramos, Trinona, and Lambert, 2006), Японии (Thornton and Houser, 2004) и Южной Африке (Visser and West, 2005) готовят почву для более глубокого изучения проблем в этой области. Вместе с тем, так называемое «образование с погружением» предполагает выход на следующее поколение образовательных технологий, ориентированных на виртуальные и имитационные технологии, 3-D графики, интерактивные приложения, а также игровые подходы. Хотя применение «образования с погружением» является потенциально захватывающим, особое внимание необходимо уделить тому, как это дорогое передовое оснащение может стать доступным для стран и вузов, испытывающих нехватку средств.

И, наконец, укрепление потенциала в отношении технологий и открытого и дистанционного обучения является чрезвычайно важной задачей в глобальном контексте, в мире, в котором существует

глубокое неравенство. Здесь следует отметить такие ресурсы, как База знаний по открытому и дистанционному образованию ЮНЕСКО (ЮНЕСКО n.d.-b), инициатива 19 кафедр ЮНЕСКО и четырех университетов-побратимов и сотрудничество во всем мире. Все они занимаются открытым и дистанционным обучением (ЮНЕСКО, n.d.-a). Эти многосторонние усилия не только обещают развить международный дискурс в этой области, но и поддержать качество научных исследований и рациональных методов выработки политики.

Выводы

ИКТ и дистанционное образование хотя и разные, но тесно взаимосвязанные аспекты высшего образования, которые за последнее десятилетие стали играть все более важную роль в политике и практике высшего образования. Необходимость оказать разнообразные услуги большому количеству учащихся разного уровня и в течение более длительного периода сопряжена с огромным давлением на систему высшего образования и вузы во всем мире. Дистанционное обучение долгое время было экономически выгодным и гибким методом для привлечения малоимущих студентов, не имеющих доступа к образовательным услугам. ИКТ и связанные с ними технологии значительно расширили возможности обеспечения таких студентов дополнительным высшим образованием дистанционно, но также усугубили неравенство внутри страны и между странами. В то же время, совершенно независимо от дистанционного образования, инновационные образовательные технологии преобразили многие вузы по всему миру и с точки зрения науки, и с точки зрения администрирования, создав новые связи и вместе с ними новые пропасти между богатыми и бедными странами и системами высшего образования. Многие из хвalebных обещаний первых пользователей ИКТ, особенно те, которые рекламировали позитивное влияние новых технологий на глобальном уровне, за последнее десятилетие либо провалились, либо были реализованы лишь частично. В системе высшего образования во всем мире ИКТ внедряются (и выгода из их внедрения извлекается) неравномерно из-за неравного распределения средств, что является проблемой во многих аспектах высшего образования. Обоснованная оценка потребно-

стей, значительное наращивание потенциала (людских и материальных ресурсов, а также материальных условий), соответствующие исследования и вместе с этим постоянное наблюдение и поддержка со стороны ключевых участников будут иметь решающее значение в большинстве регионов мира, если ИКТ выполнят многие из своих предназначений, и дистанционное образование сможет обеспечить доступность к образованию и гибкость, которые так необходимы во многих странах.

11. ИССЛЕДОВАНИЯ

Научные исследования и инновации (производство новых знаний) тесно связаны с функцией преподавания в современном университете. И исследования, и инновации – ценные сами по себе – приобрели большую легитимность в глазах общества за счет использования новых знаний для экономического и социального развития и трудоустройства выпускников университетов на стратегически важных должностях в частном и государственном секторах. Исследования были и продолжают оставаться чрезвычайно важным вкладом университета в жизнь всего общества.

Три направления современного университета – преподавание, научные исследования и удовлетворение общественных потребностей функционируют, вступая друг с другом в противоречивые отношения на различных уровнях. Правительства пытаются устанавливать приоритеты для различных видов высших учебных заведений, часто обозначая их как «только преподавание» и «только исследования». Университетам, которые предпочитают автономию в разработке своих собственных планов и программ, часто приходится делать нелегкий выбор в определении приоритетов и распределении ресурсов там, где они осуществляют несколько видов деятельности.

Преподавание и исследование не всегда сосуществуют в согласии даже в одном и том же вузе. Во многих университетах профессура проводит исследования и одновременно активно преподает, хотя эти функции часто рассредоточены и, как правило, слабо интегрированы. Некоторые подразделения (т.е. подразделения, созданные для преподавания тех или иных дисциплин) организуют обучение, в то время как другие (т.е. лаборатории, центры и институты) руководят научно-

исследовательской инфраструктурой, научными сотрудниками и проектами. Другие подразделения заняты преподаванием и связью с общественностью. Научные исследования и исследовательская подготовка являются неотъемлемой частью процесса образования магистров, в частности на уровне аспирантуры, но редко включены в программы бакалавриата. В то же время профессиональные и профессионально-технические программы традиционно эффективнее используют накопленные знания и стремятся подчеркнуть значимость практического применения знаний над научной подготовкой, хотя такое отношение претерпевает изменения и в новых, и в старых областях профессиональной подготовки.

Профессорско-преподавательский состав, чьи ряды в значительной степени пополняются научно подготовленными специалистами, сталкивается со все более дифференцированным рынком труда. В настоящее время наблюдается тенденция разделять академическую деятельность на «только преподавание» и «только исследования», в противоположность единству «преподавание и исследования». «Удовлетворение общественных потребностей» часто включается в описание академических должностных обязанностей и иногда влияет на то, как профессура распределяет свое время.

Тема таких изменений отражена в большом количестве литературы во всем мире. Совсем недавно массовый спрос на высшее образование привел к увеличению числа вузов и программ «только преподавание», так как они требуют меньше инвестиций. Сегодняшняя тенденция направлена на осуществление большей дифференциации между вузами. Частные вузы, где ведется «только преподавание» вместе с дистанционным обучением, все больше и больше расширяют доступность образования во многих странах. В Европе и Северной Америке учебные программы первого цикла (короткого цикла), предлагаемые небольшими вузами, являются востребованными благодаря низкой их стоимости.

Вузы, в которых ведется только преподавание, соответствуют потребностям студентов разного уровня знаний и развивают их способности к выполнению конкретных обязанностей, а также помогают включить государственное финансирование высшего образования. Ставя новые цели, правительства часто пытаются реорганизовать, объединить или соединить в различных формах уже существующие вузы,

обозначив конкретные функции каждого из них. Основной вывод заключается в том, что затраты на исследования, обучение и сферу услуг могут планироваться и управляться эффективно на более высоких уровнях. Это предположение, как правило, встречает сильное сопротивление со стороны вузов и научных кругов.

Одновременно с массовым зачислением на двухгодичные программы и программы бакалавриата в вузы в мире растет спрос на получение степеней и магистра, и кандидата наук. Однако получение этих степеней традиционно включает в себя, по крайней мере, некоторую научно-исследовательскую подготовку и, как правило, она осуществляется профессорами, занимающимися исследованиями. Это особенно касается отраслевой магистратуры и аспирантуры, где готовится следующее поколение преподавателей и исследователей. Но это также относится к росту числа узкопрофессиональных магистерских и аспирантских программ.

Системы массового образования не могут игнорировать важность связи преподавание/исследования, но тут возникает множество проблем. Первая проблема заключается в поисках правильного баланса государственных/частных инвестиций для обеспечения продолжения фундаментальных исследований, поддержания исследований в новых областях и продолжения исследований в прикладных областях. Вторая проблема состоит в поисках соответствующих стратегий для рационального распределения ограниченных средств.

Еще одна задача заключается в более широком интегрировании исследовательской деятельности в университетских рамках. Развитие большего научно-исследовательского потенциала в развивающихся странах также крайне важно. И, наконец, резкое увеличение количества вузов, где только преподают (будь то де-факто или в соответствии с профилем вуза), отделяет все больше и больше студентов от исследований.

Экономика знаний

Важной тенденцией стало резкое увеличение научно-технических исследований, которые формируют основу инновационной экономики. «Большая наука» не всегда благосклонно относилась к исследованиям, проводимым в университетах. В прошлом правительства

и промышленность во многих странах направляли финансирование научных исследований в профильные государственные вузы. В последние десятилетия, однако, фундаментальные и прикладные исследования процветают в университетских лабораториях, а также в промышленности, а исключительно исследовательские вузы теряют почву под ногами. Новые направления науки, разрабатываемые в университетах, такие как биотехнология, геномика, нанотехнология, оптические технологии и информационные науки, предполагают новые исследования, которые получают практическое применение в производстве. За последние годы государственная поддержка университетских исследований возросла, и такая поддержка стимулирует дальнейшее развитие этих исследований.

Правительства во всем мире являются крупнейшими сторонниками академической науки, развивающейся в системе высшего образования, и вместе с этим увеличилось частное финансирование университетских исследований. Тем не менее крупные государственные инвестиции в лаборатории, оборудование и дорогостоящие исследовательские программы требуют соответствующей вузовской базы и, как правило, производятся выборочно. Несмотря на геометрическую прогрессию роста университетских исследований в последние годы, финансирование научных исследований, как правило, было сосредоточено в относительно небольшом количестве вузов. Кроме того, переход от единовременной субсидии государственных университетов, включающих преподавание и научные исследования, к финансированию проектов на конкурсной основе также подразумевает инвестиции в оборудование, лаборатории или библиотеки, и этот переход способствовал появлению современного исследовательского университета. В новой инновационной экономике границы между академической и прикладной наукой становятся все более размытыми, что приводит к тому, что вузовские исследователи развивают более тесные и взаимозависимые отношения с производством.

Так называемая «тройная спираль», состоящая из связки университет/правительство/промышленность привела к важным организационным изменениям внутри университетов. В некоторых странах и университетах появились и стали развиваться специальные отделения и должности для побуждения нового предпринимательского мышления и генерирования новых источников дохода для университета.

Таким образом, усиление исследовательской функции явно способствует организационным изменениям, которые сопровождают возросший потенциал исследовательской деятельности.

Несмотря на то, что все эти изменения играют все более важную научно-исследовательскую роль в современном университете, они также способствуют дальнейшей дифференциации между вузами, активно занимающимися научными исследованиями и меньше преподаванием, и исключительно исследовательскими и исключительно образовательными вузами, а также между всеми.

Системная политика и научно-исследовательский университет

Понятие системной направленности – когда отдельные институты встраиваются в национальные рамки и регулируются через систему, а не через местное вузовское планирование, стало одной из основных тенденций во всем мире в течение последних нескольких десятилетий (Teichler, 2006; Guri-Rosenblit, Sebkova, Teichler, 2007). Принцип нисходящего анализа разделяет инвестиции на преподавание и научные исследования, используя различную степень автономии для разработки научно-исследовательских и учебных программ и присуждения степеней, и изменил правила набора преподавателей, их оценки и продвижения по службе.

В результате исследования взаимосвязи между преподаванием и исследовательской деятельностью в европейских системах образования было обнаружено три различные модели (Schimank, Winnes, 2000). Первый тип включает в себя ситуационные отношения, когда различные подразделения университета заняты преподаванием и/или исследованиями. Продолжая заявлять о единстве преподавания и исследований в качестве руководящего принципа, факультет принимает на себя обязательства выполнить обе функции, и они соответственно оплачиваются из государственных единовременных субсидий, которые обеспечивают основное финансирование. При таком раскладе увеличение роста приема студентов и ограниченного государственного финансирования заставило факультеты выделять больше времени на преподавание, урезав исследования. Германия и Италия были первыми в

этом плане, но положение изменяется в обеих странах, и исследовательский характер вузов этих стран может улучшиться.

Вторая модель отражает дифференциацию ролей, финансирование и вузовское направление. Ранние примеры такой динамики можно проследить в Швеции, Великобритании, Норвегии и (совсем недавно) в Нидерландах. В этих странах преподавание бакалаврам возложено на преподавателей, а профессорский состав и научные сотрудники могут сосредоточиться на исследованиях, что (в соответствии с провозглашенной политикой или де-факто) главным образом проводится среди небольшого числа вузов.

И, наконец, третья модель характеризуется строгой дифференциацией между научно-исследовательскими учреждениями и учебными заведениями, финансируемых и организованных независимо друг от друга. Эту модель можно встретить во Франции и во многих других странах мира, особенно в странах бывшего советского блока. По традиции исследования играли второстепенную роль в университетах этих стран и были в основном связаны с последипломной подготовкой молодых ученых и специалистов.

В Латинской Америке преобладают несколько иные модели. Исследования либо проводятся в отдельных вузах, как в третьей модели выше, или (чаще всего) сконцентрированы в нескольких элитных (почти всегда государственных) университетах. Исследовательская деятельность чаще сконцентрирована внутри университетов в отдельных центрах, далеких от учебной деятельности, которой придерживается университет, обучающий по программе бакалавриата и профессиональной подготовки.

В Национальном автономном университете Мексики (UNAM, НАУМ), выпускающем самое большое количество кандидатов наук в этой стране, высшее образование и исследовательская деятельность расположены в так называемых научно-исследовательских институтах, физически и административно отделенных от факультетов, где обучаются бакалавры и осуществляется профессиональная подготовка. Центр исследований и перспективных наук, второй по величине центр проведения исследований в Мексике, является отдельным филиалом исследовательской и последипломной подготовки Национального политехнического института.

Благодаря концентрации исследовательской деятельности в нескольких учреждениях, часто типа «мультиверситета» с многочисленными факультетами и отделениями, появляется огромное количество публикаций. Например, один государственный университет производит 37% всех научно-исследовательских работ в Чили; аналогичным образом, один университет публикует 30% работ в Мексике; один университет дает 25% публикаций в Бразилии; и всего лишь один вуз – 18% публикаций в Аргентине. В Чили, например, университеты – главные действующие лица в научной деятельности, которые вместе с пятью старейшими вузами проводят почти 80% всех исследований в стране (Bernasconi, 2008).

Стратегии распределения и иерархии

Исследовательские университеты во всем мире занимают вершину иерархии высшего образования. Они способны концентрировать ресурсы и власть, и часто обладают огромным весом в системе образования благодаря престижу и влиянию своих преподавателей и выпускников. Правительственное финансирование вносит свой вклад в повышение статуса этих вузов. Правительства, как правило, стимулируют дополнительным финансированием вузы, которые достигли высокого рейтинга проведенных исследований и которые умеют управлять исследованиями. Большинство правительств направляют свои инвестиции на исследования в относительно небольшое число вузов. Во многих странах, в том числе Германии и Франции, а также Китае, Российской Федерации, некоторых странах Восточной Европы эти вузы исторически играют ведущую роль в международных научных исследованиях.

Большинство европейских стран, а также Япония и Канада финансируют научные исследования за счет общего фонда единовременных субсидий, и эти средства составляют 50 или более процентов от общего объема государственной поддержки на научно-исследовательские работы в университетах (National Science Board, 2008). Текущая тенденция направлена на финансирование научных исследований университетов на конкурсной основе, чтобы сделать более эффективным использование научно-исследовательских фондов для реализации целевых исследовательских программ, ориентированных на решение

конкретных программ или развитие отраслей производства. В период с 1981 по 2003 г. процентное соотношение финансирования научных исследований через общие университетские фонды упало с 78 до 65% в 16 странах (по которым информация доступна) ОЭСР. Правительства сбалансировали снижение поддержки исследований путем стимулирования научно-исследовательских центров к сотрудничеству с частными компаниями.

В Европе Соединенное Королевство проводит реформу финансирования с 1980 г., связывая оценку исследований с их дальнейшим финансированием в наиболее рентабельных областях. Германия, имеющая одну из наиболее зависящих от государства систем высшего образования и исследований, в настоящее время пытается перестроить свои университеты – в значительной степени однородный сегмент государственных научно-исследовательских и учебных заведений – через политику финансирования целевых исследований (Pritchard, 2006). Для Европейского союза в целом доля расходов в высшем образовании на научно-исследовательские работы в процентах от общих расходов на научно-исследовательские работы постоянно растет в течение последних нескольких лет, и в настоящее время выше, чем в Соединенных Штатах или Японии (European Commission, 2003: 78).

Среди новых влиятельных научных центров необходимо отметить Китай, который с конца 1990-х гг. также целенаправленно оказывает поддержку научных исследований небольшому числу университетов. В частности, Китай предоставляет специальное пакетное финансирование для создания университетов мирового класса. Пакетное финансирование из центрального правительства, часто с дополнительными субсидиями из муниципальных фондов, находится в ведении центральной администрации университета. Таким образом, эти фонды управляются вертикально; они распределяются вне конкурса на основе принятых на высоком уровне решений о том, какие вузы обладают потенциалом стать наукоемкими университетами. По словам Кианг Жа, китайские вузы строятся иерархическим образом в соответствии с их функциями и целями. Верхние ступени занимают национальные элитные университеты, которые нацелены на исследования. Они обучают большинство аспирантов, а также магистров и студентов-бакалавров. Они созданы как «национальная сборная», чтобы направить инновационный потенциал Китая на более высокий уровень и играть веду-

щую роль в научно-исследовательской деятельности, которая имеет большое значение для национального развития и безопасности, а также для сотрудничества в области международных исследований. Университеты второй категории ориентированы и на исследования, и на преподавание, в основном обучая студентов магистров и бакалавров, а аспирантов только по некоторым отдельным дисциплинам. Университетами третьей категории являются те, которые в основном ориентированы на преподавание, обучая главным образом бакалавров. И наконец, в нижней части иерархии находится новая группа вузов – высший профессионально-технический колледж, в котором предлагаются только 2-3-летние программы. Последние две категории составляют большинство китайских высших учебных заведений, которые в основном и расширяются, и резко увеличивают прием студентов, в то время как увеличение приема в элитных университетах является символическим (Qiang Zha, публикация готовится к выпуску).

Многие правительства считают трудным проводить рейтинг вузов с точки зрения их научного потенциала в качестве основы для финансовой поддержки. Единовременные субсидии государственных университетов на научные исследования и преподавание, которые, как правило, являются неразрывными, усердно защищаются университетской профессурой в Европе, Латинской Америке и в других регионах. Сохранение исследовательской деятельности дает университетам особый статус и привилегии, не предоставляемой учебным заведениям, где только преподают, и профессионально-техническим учебным заведениям (например, педагогическим учебным заведениям). До сегодняшнего дня проведение научных исследований и государственная поддержка по-прежнему в значительной степени сконцентрированы среди немногих учреждений, хотя «модель исследовательский университет» становится стандартом, к чему стремится большинство университетов (Bernasconi, 2007).

Тенденции к проведению фундаментальной и научно-исследовательской деятельности

Углубление научных исследований во всем мире является весьма примечательной чертой общей тенденции роста в области научных исследований в течение последних нескольких десятилетий. Напри-

мер, в богатых странах (т.е. членах ОЭСР) доля научно-исследовательской деятельности, осуществляемой высшим образованием, возросла за счет государственных вузов\ и увеличивается еще быстрее, чем научно-исследовательская деятельность, проводимая в промышленности.

Фундаментальные исследования были представлены как особый аспект в области научных исследований.

В 2003 г. на его долю приходилось около 18% от ВВП на научно-исследовательскую деятельность среди стран ОЭСР по сравнению с 15% в 1981 г.

Сектор высшего образования составляет менее одной пятой всех расходов на научно-исследовательскую деятельность среди стран ОЭСР, но он выполняет основную часть фундаментальных исследований в большинстве стран ОЭСР. В 2003 г. в среднем 54% фундаментальных исследований стран ОЭСР были проведены в области высшего образования. Правительственная доля и высшее образование, вместе взятые, выполнили 82% всех фундаментальных исследований (Vincent-Lancrin, 2006: 174)

Среди стран ОЭСР ранняя модель научно-технической политики в поддержку фундаментальных исследований включала в себя как специализированные научно-исследовательские организации с государственной поддержкой (такие, как НЦНИ во Франции, институт им. Макса Планка в Германии, Национальный совет исследований в Италии, Высший совет по научным исследованиям Испании и Рикен в Японии), так и университетские исследования. За последнее время, однако, филиалы прежних научно-исследовательских институтов переехали в университеты и со временем вошли с ними в тесные связи.

В развивающихся странах научные и технологические исследования после Второй мировой войны в значительной степени поддерживались государством и были сосредоточены в отдельных государственных научно-исследовательских институтах. «Большая наука», будь то в Индии, Бразилии или Аргентине, или в социалистических странах по примеру Советского Союза, как правило, размещалась за пределами университетов, которые проводили большинство прикладных исследований в таких областях, как сельское хозяйство и производство продуктов питания, здравоохранение и промышленные технологии. Все резко изменилось начиная с 1990-х гг. с распадом Советского Союза

и обретением самостоятельности странами восточного блока Европы, хотя между ними остались огромные различия.

Доля высшего образования и внеуниверситетских научных исследований в Венгрии и Эстонии в 1980-х гг. и до начала 1990-х гг. отражает типичную «социалистическую» систему науки с маленькими долями университетов и относительно крупными долями внеуниверситетских академических исследований. В Эстонии ситуация была чрезвычайная – доля государственного сектора превышала таковую в университетском секторе. Ситуация резко изменилась в течение следующих десяти лет. Соотношение между этими двумя секторами в Эстонии очень напоминала Финляндию 2003 г. Промышленный сектор уже присутствовал в 1993 г., но оставался неизменным до 2003 г. Развитие в Венгрии было медленным и отражает незначительные и почти незаметные изменения. Тем не менее эти данные отражают тенденцию в направлении западной модели (Glanzel, Schlemmer, 2007: 270).

Китай использует обе модели – продолжая поддержку и развитие независимых научно-исследовательских институтов и одновременно вкладывая значительные средства в исследования на университетском уровне. Государственные научно-исследовательские институты вносят (в абсолютных числах) второй по величине вклад в мировую науку. Исследования, проводимые предприятиями, вносят свою скромную долю в международные публикации, но они обеспечивают 6% от всех публикаций в национальных изданиях. Клиники являются основным источником публикаций внутри страны, но не на международном уровне (Zhou, Leydesdorff, 2006).

В Бразилии независимые исследовательские институты по-прежнему играют важную роль с точки зрения проведения исследований в прикладных областях, таких как здравоохранение и сельское хозяйство, но проведение исследований по отдельным предметам сосредоточено в первую очередь в семи государственных университетах. Эти университеты обеспечили 60% всех исследований Бразилии, индексируемых в международных журналах. Аналогичная картина наблюдается в Аргентине, где правительство неохотно финансировало университетские группы до 1980-х гг., но с тех пор резко пересмотрело свою политику.

Рост исследовательского потенциала университетов и результаты этой работы хорошо известны. В 1980-х и 1990-х гг. число университетских ученых, занимающихся исследованиями, увеличилось примерно на 7% в год в странах ОЭСР, и они обеспечили около 82% мировых научных статей. Сектор высшего образования направляет 64% своей научно-исследовательской деятельности на фундаментальные исследования и является единственным, занимающимся этой деятельностью сектором. Тем не менее во всем мире отличительной чертой современного университета в течение последнего десятилетия является рост связей с промышленностью для производства новых знаний.

Начиная с 1970-х гг. университетская функция увеличения потенциала знаний стала источником как официального, так и неофициального сотрудничества с промышленностью на договорной основе, через совместные исследования, консалтинг, работу и все чаще благодаря академической мобильности между наукой и производством. В прошлом поддержка науки оказывалась правительствами в национальных интересах и отождествлялась с государственными предприятиями и научно-исследовательскими институтами. Однако произошел явный сдвиг, и во многих странах университетские исследования более тесно связаны с частной промышленностью. Понятие «третьего потока» деятельности или «третьей миссии» университета в наши дни совпадает с научно-исследовательским потенциалом (Laredo, 2007).

Связь университета с предприятиями

Проблема связи с производством будет более подробно описана в следующей главе, а вновь возникающие новые модели будут представлены здесь.

В 1980 г. только 20 университетов в Соединенных Штатах имели свои собственные подразделения для патентования и лицензирования, но еще 112 университетов создали их в течение следующих двух десятилетий, одновременно с быстро растущими научно-исследовательскими центрами университетов (Geiger, 2006). В период с 1980 по 2004 г. число патентов, выданных университетам США, увеличилось с 350 до 3300 (Popp Verman, 2008). Исследовательские университеты, как частные, так и государственные, в настоящее время имеют большое количество постоянных ответственных сотрудников для коммер-

циализации интеллектуальной собственности и превращения исследований в центры по извлечению прибыли. Университеты в Соединенных Штатах, в отличие от большинства европейских стран, закрепили эти функции в рамках университета за органами управления с высоким уровнем полномочий, в центре деятельности которых находится отдел по передаче технологий. Относительно недавно эти отделы были преобразованы в комплексы по передаче технологий, в составе которых есть подразделения по промышленным исследованиям, интеллектуальной собственности, маркетингу и лицензированию мониторинговых технологий, коммерческому развитию стартап компаний, научно-исследовательских центров, бизнес-инкубаторов и венчурных фондов. Начальные расходы, однако, достаточно высоки, что ограничивает число университетов, которые могут себе это позволить. 100 лучших исследовательских университетов, выполняя около 80% от общего объема исследований, проведенных американской системой высшего образования, принадлежат к этой группе. Как и в большинстве стран мира, концентрация исследовательских фондов среди ведущих исследовательских университетов США остается стабильной на протяжении последних двух десятилетий. Только 5 из 20 ведущих вузов в 1986 г. не вошли в топ-20 в 2006 г.

В Европе за последние годы структуры, финансируемые правительством в области университетских исследований, сместились в сторону конкурентоспособных общезначимых программ, ориентированных на решение конкретных программ или развитие отраслей производства. Университетским исследователям и научно-исследовательским центрам рекомендуется приступить к сотрудничеству с частными компаниями, в том числе им обещают стимулы при объединении их научно-исследовательской деятельности с деятельностью по передаче технологий. Пока мало достоверных данных об университетском патентировании, так как у большинства европейских государственных университетов нет необходимой автономии и административного опыта, что служит обычным явлением во многих университетах США, и они до недавнего времени, как правило, сопротивлялись, а не поощряли включение факультетов в деятельность по патентированию или связью с производством.

Исторически так сложилось, что континентальные европейские университеты предоставили права на интеллектуальную собствен-

ность профессорско-преподавательскому составу и их отраслевым научно-исследовательским партнерам без участия университета, как это имеет место в американских и британских моделях. В таких странах, как Франция и Италия, крупные государственные лаборатории и государственные учреждения по-прежнему доминируют в системе государственных исследований и сохраняют контроль над правами на интеллектуальную собственность по результатам исследований, финансируемых государством. Недавний сравнительный анализ показывает, что в то время как университеты Соединенных Штатов и другие некоммерческие организации владеют почти 70% научных патентов, поданных своими изобретателями, во Франции и Италии таковыми являются менее 10% (Lissoni, Llerena, McKelvey, 2008). «Предпринимательский университет», где профессиональные администраторы занимаются вопросами финансирования научных исследований, научной деятельностью и получением результатов, могут оказаться неперспективными во многих частях мира, даже там, где есть сильная ориентация на исследование.

Реформа и расширение послевузовского профессионального образования

Европейская модель подготовки в аспирантуру, которая оказала влияние на многие другие страны мира, была до недавнего времени основана главным образом на самостоятельном исследовании, проводимом аспирантом под руководством одного руководителя, строго следуя отношениям руководитель/ученик. Исторически сложилось, что только определенное число академически ориентированных студентов может соответствовать этим требованиям. Реформа и расширение образования, предполагающее получение дипломов, в частности, на уровне аспирантуры поставили под сомнение эту модель. В подавляющем числе университетов и стран исследовательская деятельность аспирантов дополняется другими формами подготовки.

Сочетание программ различных форм и структур является обычной практикой в большинстве стран, свидетельствуя о необходимости увеличения аспирантов и междисциплинарных различий, которые необходимо «принять во внимание». Магистратуры по образцу американских университетов становятся обычным явлением в большинстве

развивающихся странах, хотя они во многих случаях, как правило, адаптируются к местным институциональным культурам и придерживаются профессиональных образовательных программ длительного цикла.

Бразилия применила американскую модель магистратуры после реформы 1968 г. Магистерские программы увеличились с 1970-х гг., и они регулярно оцениваются, им присваивается рейтинг и они финансируются CAPES, правительственным агентством, ответственным за повышение качества профессуры. Бразильская система в настоящее время выпускает около 10 000 аспирантов и 30 000 магистров в год, что является увеличением на 300% за последние 10 лет. Магистерские программы оцениваются на основе продуктивности их исследований, а затем соответственно финансируются согласно их вкладу и значимости. Таким образом, вузы, попавшие в более высокие ступени рейтинга, получают наибольшую поддержку. Система оценки CAPES привела к необычным результатам с точки зрения включения исследований в университетскую деятельность в сочетании с разработкой образовательной программы послевузовского образования. Однако некоторые ограничения, очевидные в бразильском контексте, скорее всего, влияют на другие системы. Было трудно применять одни и те же основные критерии оценки для проведения исследований в области естественных наук к исследованиям по общественным и гуманитарным наукам или в прикладных областях. Это подчеркивает сложность решений в новых междисциплинарных областях, учитывая диверсификацию системы послевузовского профессионального образования (Schwartzman et al., 2008).

В Республике Корея план «Мозг Кореи 21» 1998 г. способствовал концентрации научно-исследовательских работ в рамках традиционных элитных университетов, отвечающих за аспирантуру. Лучшие университеты объединяют исследовательский и магистерский уровень образования, и эти вузы оцениваются по их научно-исследовательской деятельности и защите кандидатских диссертаций; большинство из этих лучших университетов также имеют сильные бакалаврские программы.

Благодаря развитию аспирантских программ, основанных на исследованиях, университеты все активнее сотрудничают на уровне аспирантуры с другими секторами, такими как предприятия, независи-

мые исследовательские организации, а также правительства. Построение прочных связей между университетами с другими секторами, в конечном счете, способствует увеличению передачи знаний как стимула к инновациям, сохраняя при этом важную связь между преподаванием и исследованиями. В новом своде правил третьей целью является налаживание еще более прочной связи между преподаванием и научными исследованиями в рамках аспирантских программ.

Исследования и научные должности

Разнообразные изменения в области академических исследований за последние годы привели к разным, с точки зрения рынка, академическим успехам. Анализ, проведенный учеными, работающими в исследовательских центрах американских университетов, четко показывает основные изменения, произошедшие в области выбора карьеры и производительности за последние несколько десятилетий. «В настоящее время между производством и исследовательской деятельностью университета существует тесная связь» (Диетц, Боузман, 2005: 365). Около половины респондентов были заняты на одной или нескольких работах на предприятиях, почти столько же начали свою карьеру, выполняя ненаучную работу либо в производстве, либо в правительстве, включая тех, у кого уже было пять или больше лет трудового стажа в области науки. Исследователи, которые проводят больше времени на производстве и с более высокой оплатой, являются держателями большего количества патентов, но у них меньше всех публикаций.

В 2006 г. больше половины докторантов в области точных и инженерных наук занимались преподавательской деятельностью, но существенная часть этих людей работает по контракту, осуществляя исключительно исследовательскую деятельность на ограниченных условиях. «Количество профессорско-преподавательской категории сотрудников (т.е. персонала с частичной или полной занятостью, лекторы, научные сотрудники, администраторы и постдоки) увеличилось на 85% с 1993 по 2006 г.), что резко контрастирует с 15% ростом профессорско-преподавательского состава с полной занятостью» (National Science Board, 2008, таблицы 5-12). Вакансии на временную научную работу в США заполнены учеными из других стран, имеющими вре-

менную визу. Недавний анализ деятельности докторантов, работающих по контракту в Австралии, показал неуверенность их положения, так как они занимаются исключительно исследованиями, и дефицит рабочих мест для преподавателей-исследователей по окончании их деятельности на краткосрочной основе (Акерлинд, 2005).

Начиная с 1980-х гг. был заметный рост соответствующих должностей в университетах Великобритании на постоянной или временной основе и самое большое увеличение в области исследований (Акерс и Оливер, 2007). Директивы Евросоюза преследуют цель увеличения гибкости и защищенности в области занятости. На самом же деле, согласно некоторым наблюдателям, защищенность является лишь риторикой.

Многие, но не все должности, через которые «молодой исследователь» может достичь уровня ученого, могут как минимум включать в себе временную работу на контрактной или установленной основе. Во многих ситуациях исследователи могут оказаться в положении, когда они заключают договор по приему на работу в качестве преподавателя, или ассистента, или лектора-почасовика, технического работника, или заключают договор на установленный срок на должность преподавателя либо лектора. В других ситуациях, в частности, но не обязательно в точных науках, этот пост может перейти в форму долгосрочной наукоемкой должности, включая должность доктора и исследователя на контрактной основе (Акерс, Оливер, 2007).

Выводы

Функция исследования в области образования значительно развивалась за последние десять лет. За несколькими заметными исключениями, исследовательская деятельность традиционно происходила вне университета, но эта ситуация быстро меняется. В настоящее время исследование признается как важная социальная роль университета не только в традиционных дисциплинах и научных областях, но также в междисциплинарных и вновь появляющихся областях. Мировая экспансия бакалаврских программ и прием бакалавров подчеркнули растущую необходимость исследовательской деятельности.

Финансирование научной деятельности повышает международный статус и престиж. Однако финансирование научных исследова-

ний в разных странах направлено в основном на элитные учреждения, причем в первую очередь оно сконцентрировано в более развитых странах.

Тем не менее ряд развивающихся стран выступают с амбициозными планами, направленными на увеличение количества и повышение качества своих исследований. Это особенно очевидно на примере Китая, Республики Корея, Мексики, Бразилии и Чили.

Исследования в значительной степени зависят от государственного финансирования. В то же время связи университетов с производством становятся все более распространенными и играют важную роль. Такой подход содержит большой потенциал для расширения возможностей финансирования научных исследований и их разработки; вместе с тем появляется и ряд проблем, в частности, с точки зрения соблюдения прав интеллектуальной собственности и определения источников доходов, которые могут возникнуть при переходе на коммерческую основу. Связи университетов с производством также дают большие возможности для развития карьеры исследователей, которые как никогда стремятся поддерживать связь науки с производством. Тем не менее возможности трудоустройства для исследователей не всегда одинаковы. В некоторых случаях быстрое увеличение числа исследователей заставило многих выпускников согласиться на краткосрочные контракты с ограниченными возможностями карьерного роста.

Возрастающее значение и широко распространенное стремление многих университетов сосредоточиться в большей степени на исследованиях привело к возникновению дисбаланса между учебной и исследовательской деятельностью учебного заведения. Действительно, все более возрастающая роль исследований в области высшего образования способствовала выдвиганию на первый план вопросов, касающихся призвания, качества и актуальности высшего учебного заведения. Именно эти вопросы вызывают наибольший интерес у всех заинтересованных сторон, которые рассматривают высшее образование как механизм удовлетворения социальных и экономических потребностей общества. В ближайшие годы все большее количество учебных заведений, а также национальных и региональных систем высшего образования столкнется с проблемой поиска соответствующего баланса между необходимостью проведения научных исследований и осуществлением других важных назначений высшего образования.

12. СВЯЗЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРОИЗВОДСТВОМ

В течение последних нескольких десятилетий наблюдались значительные изменения во взглядах политических деятелей на высшее образование. Если ранее высшее образование рассматривали как часть социальной политики, то сегодня оно все чаще становится важнейшим компонентом национальной и региональной экономической политики. В 1980-е гг. прошла первая волна таких изменений, особенно в Соединенных Штатах, где был принят закон Бэя-Доула, направленный на повышение роли университетов при передаче основанных на патентах технологий, и были введены различные программы для укрепления отношений между университетами и производством как на федеральном уровне, так и на уровне штатов. Сегодня многие страны установили четкие стандарты участия университетов в экономической деятельности; некоторые страны, такие как Англия и Шотландия, пошли дальше и организовали непрерывное целевое государственное финансирование на основе таких стандартов. Интересно отметить, что понятие «желательное участие» продолжает претерпевать изменения.

Во-первых, понятие участия становится все шире, выходя за рамки первоначального лицензирования интеллектуальной собственности или стартапов. В последнем обзоре ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) пришла к выводу, что университеты могли бы решать большое количество задач для регионального экономического развития за счет образования, научных исследований, а также культурной деятельности (ОЕСД, 2007). Основной вопрос образовательной политики состоит не в узком его понимании, не в том, как заставить университеты достичь лучшего взаимодействия с произ-

водством, а в более широком смысле, а именно в том, что они могут сделать в области инноваций и экономического развития, особенно на местном уровне.

Во-вторых, различные университеты в настоящее время имеют разные функции, основанные на их возможностях и экономических условиях (Lester, 2005; Hatakenaka, 2008). Научно-исследовательские университеты отличаются от образовательно-ориентированных учебных заведений, но при этом регионы и страны признают актуальность обоих типов учебных заведений. Университеты в развивающихся странах значительно отличаются от университетов в экономически развитых странах.

В-третьих, предполагают, что университеты больше не будут работать независимо; скорее, их воспринимают как интерактивное звено, которое находится в тесном контакте не только с производством, но и с территориальными общинами и правительством. Они представляют собой неотъемлемую часть национальных или региональных инновационных систем (Mowery, Sampat, 2005), а также важный компонент развивающейся тройной спирали, в которой университеты, правительство и предприятия меняют свои роли, взаимодействуя друг с другом (Etzkowitz, Leydesdorff, 1997).

Что вызвало такие трансформации? Мощный импульс дали глобальные изменения. Современная глобализация заставила страны и регионы все больше думать о своей конкурентоспособности. Национальные и региональные органы власти в большей степени рассматривают университеты как спасательный круг для своих инновационных систем на национальном и региональном уровнях, что имеет решающее значение для их выживания как стран с экономикой знаний. Изменение парадигмы было отчасти вызвано новым пониманием того, что научные открытия влекут за собой значительные латентные знания. Это означает, что не вся научная информация может исходить из университета только в виде публикаций; большое значение имеют непосредственные взаимодействия с учеными, принимая во внимание географическую близость и межличностные контакты. Технологические инновации развиваются в двух направлениях: научная информация поступает не только из университетов в промышленные предприятия, но и ноу-хау поступает от промышленных предприятий в университеты.

Развитие исследовательских функций. Лицензирование интеллектуальной собственности

Когда университеты и правительства впервые начали заниматься этой деятельностью, у многих были завышенные ожидания относительно лицензирования результатов и особенно относительно доходов. Сегодня, исходя из реального положения дел, можно сказать, что не все университеты могут получить лицензирование, если они не обладают значительным потенциалом в таких областях исследований, как биомедицина, и большим количеством сотрудников, занятых в сфере передачи технологий; достаточно большим портфелем патентов, а также успехами в разработке патентов-«блокбастеров», что способствует значительному повышению доходов.

В Соединенных Штатах многие университеты начали лицензионную деятельность в 1980-х и 1990-х гг., однако количество университетов, участвующих в этой программе, с тех пор не увеличилось. В последние годы поступали также противоречивые сигналы о результатах их деятельности. Чистые отчисления выросли с 1 млрд долл. США в 2000 г. до почти 1,6 млрд долл. США в 2005 г. (по данным Национального научного совета, 2008), в то время как количество выданных патентов в США увеличилось с 1,550 млрд долл. США в 1995 г. до 3,450 млрд долл. США в 2003 г., но снизилось до 2,944 в 2005 г. (хотя показатели «процесса разработки», например, количество сообщаемой информации и патентных заявок указывают на тенденцию роста). С другой стороны, европейские университеты сообщают о значительном ежегодном увеличении количества выданных патентов (44%), а также дохода от лицензирования (12%) за период между 2004 и 2007 гг. (Arundel, Kanerva, Vordoy, 2008). В Японии количество патентов, принадлежащих университетам, увеличилось с 2,313 в 2003 г. до 4,225 в 2007 г., а доходы от лицензирования выросли более чем на 40% в течение вышеуказанного периода (Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий, Япония, 2008).

Все еще остается значительное различие в правопреемственности интеллектуальной собственности. В Соединенных Штатах существует норма, по которой университеты обладают правом собственности; в Европе, по данным опроса, четверть учебных заведений сообщали, что правом собственности на сделанное в университете изобре-

тение обладает либо физическое лицо, либо компания (Arundel, Kanerva, Bordoy, 2008). В Японии ситуация быстро меняется в пользу коллективной собственности учебного заведения, и тем не менее значительное большинство (порядка 90%) изобретений, выполненных в высших учебных заведениях, по-прежнему принадлежат компании или отдельным ученым (Kodama, Suzuki, 2007; Kanama, Okuwada, 2008).

Патентная и лицензионная деятельность университетов в развивающихся странах, как правило, гораздо менее известна в силу того, что недостаточно технологически развиты компании и слаба нормативно-правовая база для защиты своих прав на интеллектуальную собственность. Тем не менее происходят некоторые изменения, особенно в странах с развивающейся экономикой. С введением в 1985 г. новой патентной системы и с вступлением во Всемирную торговую организацию в 2000 г. Китай стал играть все более важную роль в области патентования. Патентная деятельность также быстро растет и в других странах с развивающейся экономикой, таких как Бразилия, Мексика и Индия (World Intellectual Property Organisation, 2008).

На самом деле, китайские университеты занимаются патентованием с самого начала. В 1985 г. более половины всех патентных заявок поступило от государственных научно-исследовательских институтов и университетов (причем 50% патентов принадлежит университетам). Эти данные относятся к середине 1990-х гг., когда значительно увеличилось количество патентных заявок в Китае, а в 2005 г. участие университетов в патентовании возросло на 40% (т.е. более чем две трети патентов принадлежат университетам) (Motohashi, 2008).

Создание стартапов и дочерних компаний

Создание стартапов и дочерних компаний стало еще одним видом деятельности во многих странах ОЭСР, стимулом для этой деятельности послужили достижения, полученные в результате внедрения успешных инноваций в академической сфере, которые в свою очередь перевели на коммерческую основу ключевые научные открытия (в частности, в области биотехнологии) в исследовательских университетах США. По данным Ассоциации менеджеров университетских технологий (AUTM), в Соединенных Штатах в 2007 г. были созданы 555 компаний по сравнению с 2000 г., когда были созданы 454 компании, при

этом в тот момент в стране работало 3388 компаний (AUTM, 2008). В Европе, по данным одного из опросов, число вновь открытых компаний в период с 2004 по 2007 г. увеличивалось ежегодно на 10%, при этом сообщалось, что для реализации таких целей европейские университеты по сравнению с американскими университетами более эффективно используют выделяемые на исследования средства (Arundel, Kanerva, Bordoy, 2008). В Японии общее число университетских стартапов достигло 1,773, в 3 раза увеличив общее количество за шесть лет (Ministry of Economy, Trade and Industry, Japan, 2008). Тем не менее простые цифры не могут показать картину подлинного успеха, как это становится понятным во многих странах. В результате сейчас принимаются попытки иначе оценить эффективность этих компаний (например, по количеству созданных рабочих мест).

Все меньше отчетов концентрируются на стартапах в развивающихся странах. В настоящее время появляющиеся сообщения об опыте Китая представляют ценную информацию. С конца 1980-х гг. китайские университеты, даже с незначительной возможностью для проведения исследований, активизировали свою деятельность по созданию предприятий. Хотя вновь созданные предприятия часто называются дочерними, на самом деле они значительно отличаются от аналогичных предприятий, созданных в других странах, в первую очередь тем, что они находятся в собственности и управлении университетов. Некоторые из этих компаний достигли невероятного успеха, при этом около 40 предприятий, принадлежащих университетам, уже представлены на фондовых рынках в Китае и Гонконге (Eun, Keun, Wu, 2006).

Тем не менее, в отличие от стартапов в странах ОЭСР, китайские компании не могут делать больших научных открытий; скорее, они выступают в качестве механизмов, с помощью которых специалист в данной области осуществляет переход от университетов к коммерческому сектору (Chen, Kenney, 2007). Учитывая весьма ограниченные технологические возможности существующих фирм, создание предприятий является одним из немногих способов, которыми университеты могли бы внести вклад в развитие промышленного потенциала (Eun, Keun, Wu, 2006).

Не ясно, как долго будет продолжаться в Китае практика создания предприятий при университетах. Как правительство, так и университеты, по всей видимости, заново оценивают создавшееся положение,

так как многие предприятия не принесли успеха, а требования к управлению становятся все более высокими, особенно с учетом более развитых рыночных условий (Ma, 2007; Kroll, Liefner, 2008). Несмотря на то, что китайские университеты могут менять характер отношений с предприятиями, особенно в плане отношений с управляющим персоналом, без сомнения, эти университеты имеют особо важное значение в слаборазвитой промышленности, поскольку привлекают к работе в новых компаниях молодых талантливых специалистов. С этой точки зрения они напоминают японские университеты на ранней стадии развития японской промышленности (Odagiri Miul Goto, 1996), когда ученые сыграли решающую роль в адаптации западных технологий.

Научная деятельность, финансируемая предприятием

Все более доминирующая практика «открытых инноваций» заставила компании, осуществляющие научные исследования, работать в тесном сотрудничестве с университетами. Это положение, наряду с постоянными попытками университетов работать совместно с промышленными предприятиями, находит свое отражение во все более увеличивающемся стремлении проводить научные исследования в странах ОЭСР при финансовой поддержке предприятий; доля таких исследований выросла с 3 % в 1980 до 6 % в 2000-е гг. В отдельных странах, таких как США и Великобритания, этот показатель снизился с 2000 г., это произошло в результате недавнего увеличения доли государственного финансирования научных исследований.

Страны, где существует меньше возможностей проводить исследования в университетах, такие как Республика Корея и Китай, финансируются в большей степени предприятиями главным образом потому, что государство выделяет значительно меньше финансов на университетские исследования. Тем не менее некоторые развивающиеся страны с очень ограниченной производственной базой не могут платить за технические консультации и научно-исследовательская работа призвана проводиться университетами.

Консалтинг

Консалтинг является обычным видом деятельности, которую осуществляют многие ученые во всем мире. Эту деятельность, как

правило, трудно определить и легко контролировать, учитывая, что многие ученые осуществляют такую работу в частном порядке. Тем не менее значение такой работы получает все более широкое признание. Например, при опросе менеджеров, работающих в области исследований и разработок, 32 % оценили консалтинг как очень важный для проведения промышленных исследований и разработок; 21 % – для исследований, проводимых по договору; 18 % – для патентов и 10 % – для лицензий (Cohen, Nelson, Walsh, 2002). Профессора Массачусетского технологического института, принявшие участие в одном из опросов, отметили консалтинговую деятельность как основной источник передачи знаний. Далее следуют публикации, образовательная деятельность, а также проведение совместных научных исследований. Патенты и лицензии были признаны одним из наименее важных источников (Agrawal, Henderson, 2002).

Великобритания представляет собой некое исключение, так как в стране были предприняты попытки контролировать объем оказываемых консалтинговых услуг исходя из существующей в университетах тенденции «формализовать» личное консультирование и перевести его в плоскость юридических контрактов с вузом. Данные университетов показывают, что объем консалтинговых услуг увеличился более чем в два раза в течение последних шести лет (хотя отчасти этот рост, скорее всего, можно связать с положительными последствиями перехода к контрактам с вузом), и в настоящее время доход от консалтинговых услуг, выполненных на контрактной основе, составляет 37% (Higher Education Funding Council of England, 2008).

Значение видов деятельности, обусловленной образованием

Роль профессорско-преподавательского состава

Высокая квалификация выпускников учебного заведения все больше рассматривается как важный фактор, который может оказать влияние на успешное развитие промышленности в конкретном регионе (Puuka, Marmolejo, 2008). В некоторых случаях в таких странах как Индия и Китай, большое количество выпускников, получивших недорогое образование, особенно в области науки и техники, сыграли решающую роль для удовлетворения спроса развивающейся про-

мышленности (Athreya, 2005). В Ирландии и Финляндии были созданы образовательные учреждения по профессиональной подготовке в качестве альтернативы традиционному университетскому образованию, которое не соответствовало требованиям работодателям. Соответствие требованиям особенно важно при появлении новых дисциплин, например, компьютерных наук, что дало странам возможность стать конкурентоспособными, как это было показано на примере Ирландии (Sands, 2005).

Развитие индустрии программного обеспечения в значительной степени способствовало созданию информатики как новой дисциплины в университетах США. Университеты, таким образом, не только способствовали формированию фундаментальных знаний, но и созданию и распространению образовательных программ, направленных на усовершенствование знаний. Действительно, возможность американских университетов создать и узаконить компьютерную науку как новую область знаний превзошла аналогичные попытки европейских или японских университетов (Mowery, 1999).

Востребованное образование также имеет большое значение на более высоких уровнях образования, например, на уровне магистранта и аспиранта. Рассказывая историю Силиконовой долины в США, один из ее отцов-основателей Гордон Мур предостерег от упрощенного понимания роли Стэнфордского университета, но признал важную функцию, которую университет выполнил при подготовке инженеров и ученых высокого уровня в соответствующих областях (Moore, Davis, 2004).

Учеба без отрыва от производства и студенческие проекты

В литературе последних лет можно найти описание обучения студентов без отрыва от работы. Программа обучения без отрыва от производства рассматривается в Университете Ватерлоо в Канаде как инновационная по трем причинам (Bramwell, Wolfe, 2008). Во-первых, это помогает компаниям выделить выпускников с хорошей подготовкой для приема на работу. Во-вторых, студенты помогают фирмам приобретать новые знания и умения из университетского образования. В-третьих, студенты, обучающиеся без отрыва от производства, помогают «распространять» знания, полученные в местных фирмах и уни-

верситетах. В Аалборгском университете в Дании в учебной деятельности широко используется проблемное обучение, когда студенческие группы работают над конкретными проблемами, которые определены местными фирмами, а также в общественных и правительственных организациях. Известно, что такая программа в равной степени полезна как для общества, так и для университета, например, как в случае с университетом Ватерлоо (Puuka, Marmolejo, 2008).

Аналогичные примеры также существуют и в развивающихся странах. В Боливии большинство научных сотрудников оценивают студенческие стажировки в качестве одного из наиболее значимых вкладов в промышленность (Vega-Jurado, Fernandez-de-Lucio, Huanca, 2008).

Обучение предпринимательству

Большое внимание было уделено вопросам обучения предпринимательству в странах ОЭСР. Сегодня широкий спектр программ – от отдельных курсов по предпринимательству до современных ориентированных на практику – направлены на развитие предпринимательства, хотя университетам трудно предложить программы, учитывающие необходимые специальные знания и новизну предпринимательства как области исследования (Klofsten, 2000). Хотя существует не так много данных о распространенности различных видов обучения предпринимательству в университетах, один веб-обзор 66 университетов в странах Африки к югу от Сахары показал, что более 80% университетов предлагают курс обучения в области предпринимательства, а в четырех университетах есть специализированные центры предпринимательства (Kabongo, 2008).

Международная группа исследователей «Глобальный мониторинг предпринимательства» проводит ежегодный обзор предпринимательства в мире с 1999 г. В качестве показателя растущей популярности обучения предпринимательству агентство ввело в 2008 г. профессиональную подготовку предпринимателей в качестве специальной темы опроса (Bosma et al., 2009).

Этот предварительный анализ показывает, что, как правило, существует несомненная связь между профессиональной подготовкой предпринимателей и предпринимательской точкой зрения, стрем-

лениями и деятельностью. Результаты исследования показали значительные различия соотношения 18- и 64-летних респондентов, которые прошли обучение в колледжах и университетах: 1% в Турции, 4% в Республике Корея, 13% в Чили и Перу, 16% в Финляндии и 20% в Колумбии. Более полный анализ, а также результаты будущих опросов, несомненно, будут способствовать созданию гораздо масштабной картины обучения предпринимательству в будущем.

Обучение руководящих работников и повышение квалификации

Во многих бизнес-школах в Северной Америке (и во многих других местах) обучение руководящих работников является важным видом деятельности, и многие университеты также предлагают краткосрочные, часто индивидуализированные программы обучения для работающих взрослых. Тем не менее эта деятельность, как и консалтинг, как правило, плохо контролируются. Однако Великобритания предлагает уникальный пример ежегодной оценки этой деятельности; опросы показывают, что доходы университетов от контрактов на осуществление этого вида деятельности являются также значительными и составляют около 62% от доходов по контрактам на проведение исследовательских работ.

Разработка культурных проектов

Как было подчеркнуто в недавнем обзоре ОЭСР, университеты могут помочь установить благоприятную социальную, культурную и интеллектуальную атмосферу в конкретном регионе (OECD, 2007; Ruuka, Marmolejo, 2008). Различные культурные мероприятия, организованные университетами, могут привлечь в данный регион профессионалов и их работодателей, что очень важно, учитывая тот факт, что ориентированные на творческую деятельность специалисты тянутся к культурному и творческому окружению (Florida, 2002). С этой целью университеты на северо-востоке Англии активно работали над созданием культурного квартала в центре города Ньюкасл (Duke и et al., 2006; Cross, Pickering, 2008).

Некоторые университеты более серьезно отнеслись к развитию местных общественных инициатив. Университет Пенсильвании в Соединенных Штатах включил развитие местных общественных инициатив в свой план стратегического развития (Maurgasse, 2001). Это было необычное решение для всемирно известного исследовательского университета, который расположен в экономически отсталой городской местности. Сегодня этот университет реализует широкий круг общественных инициатив, включая планы экономического развития совместно с местной общественностью, широкую поддержку местных школ, а также различные программы «услуг», в том числе студенческие проекты и волонтерскую деятельность. В Финляндии Университет прикладных наук Ювяскюля работает с местными заинтересованными сторонами над привлечением безработных, которые длительное время находятся вне сферы занятости, обратно к трудовой деятельности (Goddard et al., 2006).

Развитие учебного заведения для осуществления важных объединяющих проектов

Для развития этих возможностей и укрепления потенциала осуществления важных объединяющих проектов было инициировано соответствующее развитие учебного заведения. Эти изменения включают разработку адекватной политики и мероприятий, создание подразделений административной поддержки, изменения внутренней организационной структуры, а также установление связей с внешними организациями, такими как посреднические научные центры.

Разработка соответствующей политики и мероприятий

Во многих странах разработка в учебном заведении соответствующей политики и мероприятий стала первым шагом, чтобы поощрить академическую среду к осуществлению объединенных проектов. Многие учебные заведения внесли дополнительные разъяснения в правила о совместительстве. К примеру, одним из первых шагов, предпринятых во многих университетах Великобритании, было введение правила «один день в неделю» для проведения консультаций или

внешней деятельности. В Японии посчитали очень важным вопросом разрешение конфликтов интересов и обязательств. Также были разработана оптимальная схема действий при заключении внешних контрактов, определены денежные и другие вознаграждения, на которые может рассчитывать профессорско-преподавательский персонал. Некоторые университеты изменили критерии карьерного роста, чтобы улучшить перспективы осуществления «третьего направления».

Для обеспечения общей «гибкости» программ образования недостаточно иметь преподавательский состав, активно взаимодействующий только лишь с внешними организациями. Поскольку ученые, работающие как связующее звено между университетом и внешней средой, более осведомлены о внешних потребностях и даже могут отражать эти знания в своих индивидуальных курсах, очень важно регулировать все процессы деятельности для обеспечения своевременности и востребованности предлагаемых программ.

Административная поддержка

Три типа задач для осуществления важных совместных проектов с другими компаниями в области научных исследований, образования и культуры требуют три различных типа подразделений административной поддержки. Например, с 1980 г. многие университеты в странах ОЭСР организовали бюро по обмену технологий для поддержки научных исследований, связанных с такими видами деятельности, как патентование, лицензирование, исследования по контракту и проведение консультаций. Они выполняют важные функции для осуществления совместных проектов с другими компаниями. Даже в Соединенных Штатах, где бюро по обмену технологий имеет более длинную историю, штат сотрудников, работающих в этих бюро, продолжает расти с 929 в 1998 г. до 1,926 в 2007 г., при этом около половины сотрудников, занимаются нелицензионной деятельностью (AUTM/ Association of University Technology Management, 2008).

Что касается функций, связанных с образованием, роль подразделений, осуществляющих административную поддержку, не всегда понятна, но большинство университетов со специальными программами, такими как учеба без отрыва от производства или студенче-

ские проекты, имеют определенную административную поддержку, а иногда даже и подразделения организуют такой вид деятельности.

Кроме того, для проведения культурных и общественных мероприятий определенная административная поддержка, вероятно, также имеет важное значение. Например, в Университете Пенсильвании было организовано подразделение для оказания поддержки общественно полезной деятельности прежде всего в рамках отдела, а затем как часть центрального управления, чтобы обеспечить общеуниверситетскую поддержку (Maugrass, 2001).

Внутренняя организационная структура

Традиционные структуры, связанные с преподаванием академических дисциплин, часто не подходят для взаимодействия со сторонними организациями, так как практические вопросы, как правило, носят междисциплинарный характер. В Соединенных Штатах совместная работа с правительством и при взаимодействии с производством была существенно расширена за счет создания «организационных исследовательских подразделений», некоторые из них функционируют в качестве организационных структур для объединения ученых из разных областей с целью решения исследовательских задач, поставленных другими организациями (Geiger 2004a, 2004b). Были проведены различные эксперименты для организации совместной работы университетских подразделений с предприятиями и другими заинтересованными сторонами. Примерами этого являются проект в Новой Каролине под названием Campus North Carolina Centenary (Geiger, 2004b) и наукоград в Ньюкасле, Великобритания.

Внешние посредники – научные центры

Интерес к научным и проектным центрам неуклонно растет с 1980 г., сначала в Соединенных Штатах и Европе, а в последнее время также и в развивающихся странах. С тех пор как Стэнфордский индустриальный центр был создан в 1951 г., число научных центров в Соединенных Штатах постепенно увеличивается, особенно быстрый рост наблюдался в 1980-е гг. и в последнее десятилетие; таким обра-

зом в настоящее время их насчитывается более чем 170. Научные центры в Великобритании также развивались в тесном сотрудничестве с университетами, например, такими, как Кембридж и Университет Эррио Ватта в начале 1970 г. Такая тенденция нашла свое развитие в 1980-х и 1990-х гг.; в настоящее время существует около 100 таких объединений. Их деятельность не была лучшей (Castells, Hall, 1994; Mowery, Sampat, 2005), тем не менее, они по-прежнему рассматриваются в качестве ключевых рычагов для развития экономики в регионе. Одно из последних исследований в Соединенных Штатах показывает значительные изменения в направлении их деятельности. Научные центры отказываются от привлечения внешних научно-исследовательских организаций и все больше ориентируются на создание и развитие новых компаний и предприятий. В результате увеличиваются обязательства университетов в плане обеспечения совместной деятельности, организации социального и рабочего пространства, которое все чаще используется как исследователями, так и производителями (Battelle Technology Partnership Practice, 2007).

В Азии появились различные виды научных и технологических центров, часто без формальных связей с университетами. В Китае научные центры появились в конце 1980-х гг. в рамках национальной политики по созданию специальных технологических зон. В настоящее время в Китае насчитывается 53 национальных и около 200 государственных научных центров, наряду с 63 центрами, организованными при высших учебных заведениях, которые функционируют с 1990 г. В Индии инициатива правительства ввести упрощенные административные процедуры, в частности, в целях содействия информационно-технологическому бизнесу привела к созданию 39 научно-технологических центров, существующих в настоящее время. Эти районы больше похожи на индустриальные центры, однако в первую очередь они направлены на содействие предприятиям, ориентированным на экспорт. Тем не менее наиболее «успешные» примеры, такие как Чжунгуаньцунь в Китае или Бангалор в Индии, приравниваются к элитным высшим учебным заведениям.

Выводы

Ставятся особые требования к повышению ответственности высших учебных заведений в сфере инноваций и экономического развития. Политики рассматривают высшие учебные заведения как важные не только для образования, но и для проведения научных исследований, инноваций и экономического развития региона. Продолжающийся глобальный экономический кризис вряд ли изменит эти ожидания, но, наоборот, может только усилить их.

13. НАПРАВЛЕНИЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Как показано в данной книге, о высшем учебном заведении по-прежнему можно судить по тому, кто здесь учится и кто учит, как формируются и передаются знания, какую общественную роль играет данный сектор. Однако среда, в которой существует в настоящее время высшее образование, изменилась довольно резко: быстрыми темпами растет глобализация, повышается мобильность студентов и ученых, происходит обмен академических программ и взаимодействие с зарубежными странами, неуклонно растет влияние технологий и прежде всего формирование «массового сознания». Сегодня высшее образование объединяет традиции и новые возможности.

В современном мире изменения так же неизбежны, как и течение времени, но это движение с каждым десятилетием возрастает с большой скоростью и ставит перед высшим образованием более сложные задачи. Можно смело сказать, что тенденции, рассматриваемые в книге, будут продолжать развиваться и в будущем, так как это сложные вопросы, которые не могут быть легко решены. Но важно иметь в виду, что если даже старые и новые проблемы будут решены, происходящие изменения во всем мире будут продолжаться. Демографические изменения, технологические прорывы, а также нестабильность международных политических и экономических условий, несомненно, еще раз подтвердят, что модели прошлого нельзя будет с легкостью и уверенностью применять в будущем (Le Bras, 2008).

Изменение условий приема

Главным фактором формирования высшего образования в течение последнего полувека и, конечно, после последней Всемирной конференции ЮНЕСКО, которая прошла в 1998 г., является продолжающийся повышенный интерес масс к получению высшего образования и как результат – расширение контингента учащихся по всему миру. Эта тенденция продолжала расти с ошеломляющей скоростью – от ориентировочного показателя 51,160 млн студентов, зачисленных в высшие учебные заведения в 1980 г., до 139,395 млн в 2006 г. (Teichler, Burger, 2008). Спрос на высшее образование будет продолжать увеличиваться, но он будет сфокусирован на определенные области в разных странах. Во всем мире высшее образование будет продолжать расширяться, но по сравнению с последними десятилетиями большая часть этого роста будет наблюдаться в развивающихся странах, особенно в Китае и Индии.

На первый взгляд кажется, что развитые страны обеспечили в значительной степени всеобщий доступ к высшему образованию. Но в некоторых странах возникли проблемы с поступлением в высшие учебные заведения у бедных слоев населения. В таких странах, как Япония, Республика Корея и Финляндия, уровень населения, охваченного высшим образованием, достигает 80% (Yonezawa, Kim, 2008) (см. соотношение поступивших в высшие учебные заведения в таблице приложения). Во все большем количестве стран, в основном Европы и Восточной Азии, демографические тенденции отражают снижение числа молодых людей, которые составляют традиционную возрастную категорию поступающих в высшие учебные заведения, однако возрастает потребность среди нетрадиционных возрастных групп населения. Высшие учебные заведения должны будут приспосабливаться к этим новым и во многих отношениях беспрецедентным реалиям.

Хотя усилия по решению проблемы доступности высшего образования нашли свое отражение во многих странах, однако это не привело к устранению сохраняющегося социального неравенства. Кроме того, социально-экономические условия проживания и уровень образования родителей слишком часто влияют на уровень образования их детей. Основные причины неравенства губительны и трудно решаемы (Vincent-Lancrin, 2008b). Необеспеченным студентам из низших соци-

ально-экономических слоев, представителям расовых, этнических и религиозных меньшинств, студентам более старшего возраста, и студентам с ограниченными возможностями необходимы новые условия и инфраструктура для успешного обучения (Ebersold, 2008). Современные общества все больше обеспокоены тем, как может быть реализован доступ к высшему образованию у этих групп населения.

От поступления к выпуску

Проблемы, стоящие перед высшим образованием в течение последнего десятилетия, те же, что были и в предыдущие десятилетия. Они заключаются в понимании сложности вопросов и способов их решения. Улучшение возможности поступления в высшие учебные заведения является одной из самых сложных проблем.

Массовые зачисления сделали доступным высшее образование для ранее исключенных из этой сферы групп населения. В большинстве стран гендерное неравенство было устранено, и гендерный состав студентов во многом соответствует гендерному соотношению среди населения в целом. Неравенство условий поступления, однако, продолжает влиять на другие группы населения, такие как низшие социально-экономические прослойки, этнические и религиозные меньшинства, население сельских районов (особенно в развивающихся странах), а также другие традиционно недостаточно широко представленные в высшем образовании группы населения. Мы показали, что эти группы добились определенного прогресса, но они представлены в конкретных областях высшего образования и менее вероятно будут иметь доступ к престижным высшим учебным заведениям и программам обучения.

К моменту выхода последнего доклада ЮНЕСКО доступ к образованию измерялся в соотношении между зачисленными и общей долей студентов определенной возрастной группы. Также мы признали, что число поступивших должно быть рассмотрено в соотношении с числом окончивших высшее учебное заведение. Мы не сумеем сделать высшее образование более инклюзивным и доступным, если высокий процент новых студентов не добьется успеха. Официальные лица и широкая общественность начинают более внимательно относиться к цифрам приема. В эпоху увеличивающейся отчетности успех

учебных заведений будет рассматриваться с точки зрения поддержки студентов вплоть до завершения ими обучения, а не с точки зрения простого потока поступивших. Это новое направление предполагает ряд изменений, причем не только в том, как учебное заведение будет измерять свой успех, но и несомненно в том, что оно будет оказывать влияние на репутацию и бюджетное финансирование учебного заведения.

Изменилось и понятие «выпуск». По традиции студенты набирают определенные кредиты по дисциплинам, сдают экзамены, а затем получают дипломы и сертификаты. Это повсеместно использовалось для документирования академической успеваемости. Однако все чаще от университетов требуют проявлять больше ответственности за то, что учат и как учатся их студенты. Большой акцент делается на измерении так называемой «добавленной стоимости», являющейся результатом научного исследования. Что студент учит и как его обучение можно оценить? Ответ на этот вопрос не так прост, и мало существует общих точек зрения на то, как эту проблему лучше всего решить. Все большую озабоченность вызывает взаимозависимость обучения и оценка полученных результатов. Программы, подобные Болонскому процессу, будут выдвигать новые инициативы, которые, несомненно, будут оказывать существенное влияние на будущие тенденции развития высшего образования.

Диверсификация

Массовый доступ к высшему образованию сделал необходимым создание целой иерархии учебных заведений с различными системами обучения, которые могли бы удовлетворять потребности и интересы различных групп населения. Диверсификация, необходимая для решения финансовых, академических и профессиональных задач, будет по-прежнему занимать центральное место в области высшего образования во всем мире. В целом, правительства будут управлять процессами диверсификации при помощи механизмов, которые будут контролировать объем и характер учебных заведений.

Частный сектор станет важным аспектом диверсификации. Во всем мире это был наиболее быстро растущий сегмент высшего образования, и он будет продолжать расширяться во многих странах пото-

му, что государственные учреждения не смогут удовлетворять потребности студентов. В системах образования, которые более не развиваются, недавно появившийся частный сектор, вероятно, стабилизируется и станет как постоянным, так и центральным звеном среди многообразия высших учебных заведений. Пока большинство частных заведений будут удовлетворять интересы массовых потребителей, некоторые из них могут превратиться в полуэлитные или даже элитные исследовательские университеты. Качество будет по-прежнему оставаться одной из главных задач высшего образования в целом, но особые меры должны быть приняты для того, чтобы частные и коммерческие высшие учебные заведения поддерживали соответствующие стандарты и служили на благо общества практически так же, как и государственные учебные заведения.

Новые технологии и новые провайдеры только начали внедрять процесс диверсификации. Эта тенденция, безусловно, продолжится.

Приватизация и финансирование

Государственное высшее образование продолжает перенимать опыт частных учебных заведений. Сочетание влияния неолиберальных взглядов, ограниченность государственного финансирования, повышение расходов, необходимость соответствовать ожиданиям общества, создание более эффективных систем управления и т.д. заставят государственные высшие учебные заведения искать дополнительные источники дохода. Это будет сделано за счет увеличения платы за обучение студентов, получения доходов из других источников, в том числе исследований, консалтинга, а также в результате сотрудничества университетов с предприятиями. Увеличение доли приватизированных государственных учреждений будет продолжать оказывать значительное влияние на характер этих учреждений.

Плата за обучение и другие расходы, взимаемые со студентов, будет расти и становится все более распространенным явлением. Страны, в которых государственные учреждения в настоящее время взимают маленькую плату или вообще не берут плату за обучение, вероятно, увеличат размер оплаты. Учебные заведения, где плата за обучение уже значительно высокая, также ожидают повышение. Суммы, которые студентам должны будут платить, будут варьироваться в за-

зависимости от экономических и политических условий каждого региона и, вероятно, будут отражать различные социальные, философские и идеологические точки зрения. Однако сначала надо убедиться, что стоимость обучения не станет препятствием для поступления студентов с высоким интеллектуальным потенциалом, но с ограниченными финансовыми средствами.

Новые технологии

Информационные и коммуникационные технологии уже оказывают значительное влияние на высшее образование во всем мире. Это влияние может рассматриваться в связи с получением знаний посредством электронной почты, блогов, вики и подкастов, а также с быстрым расширением дистанционного обучения, электронными публикациями научных журналов и книг и других материалов, связанных с обучением. Новые технологии будут продолжать оказывать влияние на все аспекты высшего образования. Следующим шагом этой революции, несомненно, станет трансформация в стенах обычных университетов традиционного подхода к преподаванию и обучению при помощи программ дистанционного образования. Тем не менее дистанционное образование не заменит, как предсказывали некоторые исследователи, традиционные университеты или традиционные способы преподавания и обучения.

Информационные и коммуникационные технологии, несмотря на предсказания некоторых аналитиков, вероятно, не будут оказывать в ближайшем будущем большое воздействие на вопросы приема. Малоимущие семьи в развивающихся странах, вероятно, будут далеки от материально-технической базы, поскольку они учились в обычных учреждениях. Предложения сократить «цифровой разрыв» находятся на ранних стадиях обсуждения, но они не могут больше представлять столь же серьезную проблему. В настоящее время степень интеграции новых технологий в различных странах может сильно варьироваться.

Проблема качества

Проблема качества по-прежнему остается очень важной для высшего образования. В последнее десятилетие почти повсеместно в

системе высшего образования были реализованы новые программы обеспечения качества. На этом этапе наблюдается тенденция к установлению международных стандартов. Другими словами, существует необходимость развивать взаимное признание и доверие, с тем чтобы национальным программам по обеспечению качества была оказана международная поддержка. Для решения этой проблемы были проведены региональные и международные конференции. Болонский процесс устанавливает в Европе общие критерии и стандарты, которые позволяют сравнивать уровень квалификаций, присвоенных во всех странах – участниках договора.

Постоянно возрастающая международная мобильность студентов и ученых подтверждает необходимость установления единых способов оценки и сравнения квалификаций, полученных в разных странах. Это усилие во многом будет зависеть от определения механизмов сертификации и интеграции национальных программ обеспечения качества на международном уровне. Многие международные организации обсуждают более эффективные пути и способы достижения этой цели.

Несмотря на более чем десятилетние попытки добиться максимального качества обучения, многие элементы измерения и контроля качества все еще вызывают сомнения. Остается нерешенной проблема того, какое же именно качество присуще высшему образованию.

Борьба за духовность высшего образования

За последние полвека на традиционную деятельность общества в области высшего образования оказывается давление. Университеты традиционно рассматриваются в качестве ключевых учреждений культуры, которые несут ответственность за просвещение народа. Однако мы все чаще вынуждены реагировать на оказанное на нас давление, примеры которого были приведены в настоящей книге. «Коммерциализация» высшего образования оказывает значительное давление на его социальную деятельность. По-прежнему во многих странах мира будут обсуждаться вопросы основной миссии и приоритетов высшего образования, возможности установить защитные меры, предпринимаемые на благо общества в условиях роста финансовых ограничений и влияния рынка.

Отдельные страны будут стараться сбалансировать региональные потребности и приоритеты, с одной стороны, и стандарты, опыт и ожидаемые результаты на международном уровне – с другой. Будут ли исследования сосредоточены на местных потребностях или на вопросах, более привлекательных для международных журналов и спонсоров? Каким образом страны будут обеспечивать заинтересованность иностранных провайдеров и партнеров в удовлетворении местных образовательных потребностей и приоритетов?

Профессионализация управления и руководства высшего образования

В связи с тем, что количество высших учебных заведений увеличилось, и они играют все более значительную роль в жизни отдельных людей и общества в целом, существует растущая потребность в профессиональном подходе к управлению и руководству учебным заведением. Учебные программы развиваются медленно, как и «мозговые центры» и форумы по вопросам политики. Образовательные учреждения начинают собирать данные о себе, чтобы использовать их для разработки программ дальнейшего развития и совершенствования. Существует растущая потребность в полном и точном сборе данных на региональном и международном уровнях для последующего анализа. Высшие учебные заведения представляют собой слишком большой и сложный комплекс, чтобы им можно было управлять, не имея необходимых данных и профессиональной подготовки.

Выводы

Непрерывный процесс глобализации обязывает высшие учебные заведения всех видов подготовить разнообразную когорту студентов с навыками, умениями и знаниями, которые будут способствовать их интеграции во все более безграничную сферу экономики. Даже нынешний глобальный финансовый кризис, который создаст проблемы для высшего образования во многих странах, не изменит коренным образом общую ситуацию. Эта задача требует появления новых политиков, администраторов и преподавателей, которые способны пере-

смотреть структуру традиционных образовательных программ, а также педагогику прошлого. «Указки и мела» (Butcher, 2008) уже недостаточно, так как мы будем жить в XXI веке.

Все более очевидным становится то, что все тенденции, представленные в этой книге, взаимосвязаны. Попытка изучить эти тенденции порознь похожа на попытку потянуть за отдельную тесемку у завязанного на узел мешка, дергая за одну, мы тянем сразу и другие. Создание условий для массового поступления в высшие учебные заведения потребовало расширения возможностей для высшего образования. Увеличение числа поступивших студентов приводит к росту их ожиданий и потребностей, что в свою очередь создает потребность в новых провайдерах. Развитие системы требует дополнительных доходов и новые источники их получения. Все это (расширение, разнообразие, и нехватка финансирования) создает проблемы качества обучения. Существующие проблемы будут продолжаться, каждый раз приспособиваясь к бесконечным камням преткновения в области высшего образования на глобальном уровне.

Неравномерное распределение человеческого капитала и средств позволит некоторым странам в полной мере использовать новые возможности, в то время как другие страны отстают всё больше.

ОБ АВТОРАХ

Альтбах Филип (Philip G. Altbach) – директор-основатель Центра международного высшего образования Бостонского колледжа, профессор Бостонского колледжа. Председатель Международного консультативного комитета Шанхайского университета Джао Тонг (Китай). Почетный профессор Пекинского университета (Китай). Член международного Совета по повышению конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров Минобрнауки России и член Международного консультативного комитета и почетный профессор Высшей школы экономики (Россия). Редактор журналов Higher Education (США) и American Education Research Journal (США). Ведущий мировой специалист в области высшего образования. Автор и редактор более 50 книг по проблемам высшего образования, затрагивающих глобальные процессы: интернационализации и глобализации образования, инициативы академического превосходства, мировые рейтинги университетов. Инициатор и активный участник компаративных исследований систем высшего образования. Область интересов: высшее образование (история, современное состояние, тенденции развития глобальной системы высшего образования, международное сотрудничество), трансформация университетов в эпоху глобализации, интернационализация, мировые рейтинги университетов, создание и развитие университетов мирового класса.

Лиз Райзберг (Liz Reisberg) – научный сотрудник Центра международного высшего образования при Бостонском университете, руководит Координационно-информационным интернет-центром международного высшего образования при Центре (ИНЕС), ведет исследовательскую работу и выступает одним из авторов публикаций Центра. Преподает на программах магистратуры по вопросам управления высшим образованием. Профессор Райзберг – основатель и бывший исполнительный директор компании MBA Tour, которая организует ту-

ры по профессиональному набору кадров по всему миру, с тем чтобы содействовать талантливым кандидатам в поступлении на программы MBA. Профессор Рейсберг обладает более чем двадцатилетним опытом работы в области международного подбора кадров и приема в вузы, а также подготовки профессиональных сотрудников по работе в данной области. Она также оказывала консультативную помощь в обучении для стран, разрабатывавших механизмы обеспечения и улучшения качества высшего образования. Профессор Рейсберг представляла свою страну, занимая различные должности в NAFSA – Ассоциации преподавателей международного уровня. Защитила кандидатскую диссертацию в Бостонском университете, посвященную исследованию новых подходов к обеспечению качества высшего образования в Аргентине. Профессор Рейсберг является автором книги по образовательной системе в Аргентине, а также нескольких статей на испанском и английском языках по реформе образования в Латинской Америке и организации качественного образования.

Лаура Е. Рамбли (Laura E. Rumbley) научный сотрудник Центра по международному образованию в мире при Бостонском университете. Возглавляет Инициативу подкаст, является директором-распорядителем Международной сети по высшему образованию в Африке (INHEA), а также внештатным преподавателем Школы образования Линча при Бостонском университете. Профессор Рамбли – кандидат наук в области управления высшим образованием; ее кандидатская диссертация посвящена интернационализации университетов Испании. Обладает более чем десятилетним опытом руководства программами международного образования Соединенных Штатов Америки. Профессор Рамбли – бывший сотрудник МИД США, бывший стипендиат программы Послы доброй воли Фонда Ротари и выпускник Зальцбургского семинара. Автор и соавтор нескольких публикаций по широкому спектру тем: от тенденций в изучении США за границей, интернационализации в высшем образовании Испании до сравнительного изучения вопросов оплаты труда профессорско-преподавательского состава.

О ЛИЦАХ, ВНЕСШИХ ВКЛАД В ПОДГОТОВКУ МАТЕРИАЛОВ

Джордж Балан (Jorge Balán) – один из руководителей программы Фонда Форда с 1998 по 2007 г., возглавлял внутринациональные и международные проекты по проблематике политики и исследований в области высшего образования. В настоящее время работает в качестве старшего научного сотрудника в Центре по изучению государства и общества (CEDES) в Буэнос-Айресе (Аргентина) и является приглашенным ученым в Институте исследований в области образования г. Онтарио (Университет Торонто). Преподавал в школе образования в Нью-Йоркском университете, возглавлял кафедру в Университете Буэнос-Айреса в период между 1986 и 1997 гг. и был приглашенным профессором Оксфордского университета, Университета Чикаго, Университета штата Техас в Остине, а также приглашенным профессором Дартмутского колледжа. Доктор Балан является одним из редакторов книги под названием *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America* (Johns Hopkins University Press).

Джон Биггс (John Biggs) возглавлял кафедры, занимающиеся вопросами образования, в Канаде, Австралии и Гонконге. Опубликовал большое количество работ по вопросам обучения студентов и применения результатов исследований в практике обучения студентов. Его концепция конструктивного выравнивания как формы обучения, ориентированной на достижение результатов, изложена в работе под названием *Teaching for Quality Learning in University* (McGraw-Hill/Open University Press). Третье издание книги подготовлено в соавторстве с Кэтрин Тан, в работе представлен опыт авторов по реализации конструктивного выравнивания в ряде университетов в Гонконге.

Мириам Е. Дэвид (Miriam E. David), Академия социальных наук (AcSS), член Королевского общества искусств (FRSA), профессор социологии образования, заместитель директора по направлению «Высшее образование» по программе исследований преподавания и

обучения ESRC в Институте образования Лондонского университета. Более 20 лет была профессором Лондонского университета Саут-Бэнк и университета Кил. Исследования профессора Дэвид в области социального многообразия, гендерных аспектов и неравенства в образовании, включая высшее и непрерывное образование, получили международное признание. Доктор Дэвид является председателем Совета Академии общественных наук (AcSS) с 2005 г. М. Дэвид редактор (совместно с Ф. Дейви) журнала 21st Century Society (журнал Академии социальных наук); исполнительный редактор издания the British Journal of Sociology of Education; в период 1992–1999 гг. являлась редактором журнала The Journal of Social Policy.

Сати Хатакенака (Sachi Hatakenaka) – независимый консультант и исследователь, специализируется по организационным и политическим вопросам в системах высшего образования и инноваций. Последнее десятилетие в центре ее внимания вопросы, касающиеся экономической роли высшего образования и научно-исследовательских учреждений как в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР, Organization for Economic Co-operation and Development, OECD), так и в развивающихся странах. Доктор Хатакенака работала во Всемирном банке, занимаясь вопросами научно-технической политики и людских ресурсов, проводила исследования в Массачусетском технологическом институте, а также в Оксфордском университете. В настоящее время консультирует правительства, международные организации и университеты в разных странах мира.

Д. Брюс Джонстон – заслуженный профессор высшего и сравнительного образования в Университете штата Нью-Йорк в Буффало, где специализируется в области финансирования высшего образования, управления и формирования образовательной политики, а также в сфере международного сравнительного высшего образования. Являлся директором Центра сравнительных и глобальных исследований в области образования, а также Международного проекта по сравнительному анализу финансирования и доступности высшего образования (многолетний проект, нацеленный на изучение вопроса о том, как происходит перемещение бремени расходов на образование с государ-

ства и налогоплательщиков на родителей и студентов). Доктор Джонстон руководил проектом «Когорта ученых нового века» (2007–2008 гг.), который был ориентирован на изучение возможностей доступа к высшему образованию в глобальной перспективе. В течение 25-летней административной карьеры Джонстон занимал должности вице-президента по административным вопросам в Университете Пенсильвании, был президентом Государственного университета колледжа Буффало, ректором Государственного университета Нью-Йорка (с 1988 по 1994 г.).

Дэниел С. Леви – выдающийся профессор в Школе образования в университетах Олбани, Университет штата Нью-Йорк. Наряду с основной деятельностью в области образовательной политики, также работает в сфере латиноамериканских исследований, в областях, смежных с политологией и разработкой Программы государственной политики.

Профессор Леви – основатель и директор Программы по изучению частных вузов (глобальная научная сеть, финансируется Фондом Форда). Он также является одним из четырех основных членов Программы сравнительной и международной политики в области образования. Автор семи книг и более ста статей по международной политике частного сектора образования, а также образования в Латинской Америке.

Кэтрин Тан возглавляла программу развития образования в Гонконге в Институте образования и в Гонконгском политехническом университете. Приоритетные сферы ее научных интересов включают вопросы повышения успеваемости учащихся, с особым акцентом на роль оценки, и вопросы развития кадров. Принимала участие в масштабном проекте по вопросам обучения и оценке. В соавторстве с Джоном Биггсом подготовила третье издание публикации под названием «Учения для качественного обучения» (Издательство университета McGraw-Hill / Open University Press). В настоящее время она консультирует университеты по реализации образовательных программ «на основе результатов».

Дамтью Тефера – директор программы стипендиатов Фонда Форда по регионам Африки и Ближнего Востока, отвечает за подбор кадров, вопросы размещения, мониторинг и другие вопросы, связанные с реализацией программы. До прихода на данную должность работал в качестве доцента-исследователя в Центре международного высшего образования (Бостонский колледж, штат Массачусетс). Является основателем и директором Международной сети по высшему образованию в Африке (ИНЕА). Кроме того, г-н Тефера ранее занимал пост главного редактора журнала высшего образования в Африке. Имеет докторскую степень в области управления высшим образованием Бостонского колледжа, подготовил значительное количество работ по вопросам высшего образования и проблемам наращивания образовательного потенциала в Африке. Одна из его книг (подготовлена совместно с профессором Филипом Г. Альтбахом) под названием «Высшее образование в Африке: Международный Справочник» получила премию Портера Коновера Ассоциации африканских исследований в 2006 г.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Валовой коэффициент охвата образованием (GER)

В таблице 1 приведены сравнительные данные по странам относительно обучающихся по программам начального, среднего специального и высшего образования в различных странах в 2000 и 2007 гг.

ЮНЕСКО определяет валовой коэффициент охвата образованием общего числа учащихся, обучающихся на данном уровне образования, вне зависимости от возраста, выраженное в процентном отношении к общему количеству населения возрастной группы, соответствующей тому же уровню образования в данном учебном году.

Данный показатель используется в качестве общего показателя участия для данного уровня образования. Он указывает на способность системы образования к охвату учащихся определенной возрастной группы. Кроме того, он также может дополнять чистый коэффициент охвата, указывая уровень регистрации учащихся, возраст которых выше или ниже соответствующего данному уровню обучения.

Высокий показатель охвата, как правило, свидетельствует о высоком уровне участия в процессе образования, независимо от того, принадлежат учащиеся к официальной возрастной группе или нет. Если показатель составляет 100%, значит данная страна, в принципе, способна обеспечить доступ к образованию всему населению школьного возраста, однако он не указывает соотношение уже зарегистрированных учащихся. Поэтому валовой коэффициент охвата, равняющийся 100%, является необходимым, но не достаточным условием для регистрации в школу всех детей, имеющих на это право. Когда валовой коэффициент охвата превышает 90%, совокупное количество мест для учащихся приближается к количеству, требующемуся для всеобщего доступа к образованию официальной возрастной группы.

Однако такая интерпретация становится значимой лишь в том случае, если предполагается, что регистрация учащихся, возраст которых ниже или выше данной возрастной группы, в будущем снизится,

чтобы освободить места для учащихся той возрастной группы, которой они предназначены.

На каждом уровне образования валовой коэффициент охвата должен основываться на полных сведениях о регистрации во всех типах школ и других учебных заведений, включая государственные, частные и все остальные учебные заведения, которые обеспечивают образование по соответствующим учебным программам.

GER на каждом уровне образования должен ориентироваться на общее число учащихся во всех типах школ и образования учреждений, включая государственные, частные и все другие учреждения, которые обеспечивают организованной образовательной программ. С точки зрения ограничений, важно отметить, что валовой коэффициент охвата может превышать 100% за счет включения в исходные данные сведений об учащихся младших и старших возрастных групп, а также о второкурсниках. В таком случае точная интерпретация валового коэффициента охвата потребует дополнительной информации для оценки уровня повторения программы второкурсниками, численности учащихся, которые поздно поступили в школу и т.д. (Институт статистики ЮНЕСКО. Глоссарий. URL: <http://www.uis.unesco.org/glossary/>).

Валовой коэффициент охвата образованием (GER)

Страны или регион	Начальное образование		Среднее образование		Среднее образование		Ср. спец и высшее образование	
	2000	2007	2000	2007	2007	2000	2000	2007
1	2	3	4	5	6	7	...	...
Афганистан	22	103	13 ⁺¹	28	...	...	...	...
Албания	102	...	70	...	15	...	...	...
Алжир	108	110	...	83 ^{**,-2}	16 ^{**,-1}	24	...	...
Андорра	...	88*	...	82*	...	10 ^{*,-1}	...	...
Ангولا	...	...	15	...	1 ⁺¹	3 ⁻¹	...	...
Ангилья	111*	93 ^{**,-1}	107*	83 ^{**,-1}	...	5 ^{**,-1}	...	...
Антигуа и Барбуда	...	102*	...	105*	...	...	...	...
Аргентина	114	114 ⁻¹	86	84 ⁻¹	53 ^{**}	67 ⁺¹	...	...
Армения	99	110	90	89	24	34	...	...
Аруба	115	114	98	105	29	33	...	...
Австралия	101	107	162	149	66	75	...	...
Австрия	104	101	99	102	56	51	...	...
Азербайджан	99*	116*	78*	89*	16*	15*	...	...
Багамские Острова	93*	103	80**	94	...	...	...	...
Бахрейн	107	120 ⁻¹	97	102 ⁻¹	22 ⁺¹	32 ⁺¹	...	...
Бангладеш	...	91	46	43	5	7	...	...
Барбадос	99	105	96	103	38	53	...	...
Белоруссия	112	97	87	95	53	69	...	...
Бельгия	106	103	146	110	58	62	...	...
Белиз	117	123 ⁺¹	68	79	...	...	...	...
Республика Бенин	77	96 ⁻¹	20	32 ^{**,-2}	4	5 ⁻¹	...	...
Бермудские Острова	103 ^{*,+1}	100 ^{,-1}	87 ^{*,+1}	84 ^{*,+1}	61 ^{*,+1}	19 ^{*,+2}	...	...
Королевство Бутан	78	111 ⁺¹	42	56 ⁺¹	3 ^{**}	5	...	...
Боливия	115	108	80**	82	36	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	98	...	85	...	37	...	...

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Республика Ботсвана	105	107 ²	75 ^{**}	76 ²	3	5 ²
Бразилия	150	130	104	100	16	30
Британские Виргинские Острова	110 [*]	108 ^{**}	98 ^{**}	101 ^{**}	52 ^{**}	75 ^{*,2}
Бруней-Даруссалам	111	106	85	97	13	15
Болгария	106	101	92	106	44	50
Буркина-Фасо	44	71 ⁺¹	10	18 ⁺¹	1 ^{**}	3 ⁺¹
Республика Бурунди	60 [*]	114	...	15	1	2
Королевство Камбоджа	102	119	18	40	2	5
Республика Камерун	86	110	27	25 [*]	4 ^{**}	7
Канада	99	99 ⁻¹	107	102 ⁻¹	59	...
Республика Кабо-Верде	118	101	63 ⁺¹	79	2	9
Каймановы Острова	108 [*]	90 ^{*,2}	96 [*]	102 ^{*,2}	19 ^{**}	...
Центральноафриканская Республика	73 ^{*,+1}	74 ⁺¹	12 ^{*,+1}	...	2	1 ⁻¹
Чад	66	74	11	19	1	1 ^{*,2}
Чили	100	106	83	91	37	52
Китайская Народная Республика	117 ⁺¹	112	63	77	8	23
Республика Колумбия	115	116	69	85	23	32
Коморские Острова	84	85 ^{*,2}	24 ^{**}	35 ^{*,2}	1	...
Республика Конго	83	106	34	...	5	...
Острова Кука	88 [*]	73 ^{**}	66 [*]	73^{**}	...	...
Республика Коста-Рика	108	110	61	87	16	25 ^{*,2}
Республика Кот-д'Ивуар	69	72	22 ^{**}	...	7 ^{**}	8
Республика Хорватия	93	99	85	92	31	46
Республика Куба	111	102 ⁺¹	79	93	22	109
Кипр	97 [*]	102 [*]	92 [*]	98 [*]	20 [*]	36 [*]

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Чешская Республика	103	101	88	96	29	55
КНДР	...	...	...	...	...	...
Демократическая Республика Конго	48 ⁺¹	85	18 ⁺¹	33	1 ^{**+1}	4
Королевство Дания	101	99	127	119	58	80
Республика Джибути	32	56 ⁺¹	14	29 ⁺¹	-	3
Содружество Доминики	103*	86 ^{*-1}	95*	106 ^{*-1}	*	*,-2
Доминиканская Республика	116	102 ⁺¹	61	79	...	...
Республика Эквадор	115	118	57	70	...	35
Арабская Республика Египет	101**	105	85**	...	37 ^{**,-1}	35 ^{**,-2}
Республика Эль-Сальвадор	111	118	54	64	17	22
Республика Экваториальная Гвинея	135	124	33**	...	3	...
Эритрея	57	55	25	29	1	...
Эстонская Республика	103	99	92	100	56	65
Федеративная Демократическая Республика Эфиопия	52	91	13	30	1	3
Республика Фиджи	107	94	80	82	...	15 ^{**,-2}
Финляндия	100	98	124	111	83	94
Французская Республика (Франция)	107	110	110	113	53	56
Габонская Республика	146**	...	49**	...	7 ⁻¹	...
Исламская Республика Гамбия	87	83 ⁺¹	33	49 ⁺¹	1**	...
Грузия	100	99	79	90	38	37
Федеративная Республика Германия	105	104	98	100	...	...

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Республика Гана	80	104 ^{†1}	38	53 ^{†1}	3	6
Гибралтар	...	...	...	...	..	..
Греческая Республика	96	101	89	102	51	91
Гренада	96*	81	...	99	..	..*+2
Республика Гватемала	104	113	38	56	...	18
Гвинейская Республика	61	91	16**	38**	...	5-1
Республика Гвинея-Бисау	70	...	18	...	-	...
Гайана	125	112	90**	107	...	12
Республика Гаити	..	..	...	...	...	...
Ватикан	..	..	...	...	...	...
Республика Гондурас	107	119	...	64	15	...
Специальный Административный район Гонконг, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	103	98 ⁻²	81 ⁻¹	86	...	34
Венгрия	101	96	96	96	37	69
Исландия	10	97	108	111	46	73
Индия	94	112 ^{†1}	46	55 ^{†1}	10	12 ⁻¹
Республика Индонезия	109**	117	55**	73	14 ^{†1}	17
Исламская Республика Иран	94	121	79	81 ⁻²	19	31
Республика Ирак	91	99**+2	36	45**+2	12	16**+2
Ирландия	104	104	108	113	49	61
Израиль	113	111	92	92	50	60
Италия	101	105	93	101	49	68
Ямайка	95	91	86	90	15	...
Япония	101	100	102	101	47	58

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Иордания	99	96	89	89	29	40
Республика Казахстан	97	109 ⁺¹	93	92 ⁻¹	28	47 ⁺¹
Республика Кения	97	113	39	53	3	3
Республика Кирибати	109*	113 ⁺²	99*	88 ⁺²	.	*,-1
Государство Кувейт	96	98	94	91	22 ^{*,+1}	18 ⁺¹
Киргизия	97	95	84	86	35	43
Лаосская Народно-Демократическая Республика	109	118	35	44	3	12
Латвия	102	95	90	98**	56	71
Ливанская Республика	101	95 ⁺¹	76	80 ⁺¹	34	54 ⁺¹
Королевство Лесото	114	114 ⁻¹	30	37 ⁻¹	2*	4 ⁻¹
Республика Либерия	100	83 ⁺¹	32	...	16	...
Ливия	119**	110 ⁻¹	...	94 ⁻¹	46	...
Лихтенштейн	...	110*	...	106*	...	31*
Литовская Республика	104	95	98	98	50	76
Люксембург	101	102	98	97	10	10 ⁺¹
Специальный Административный район Макао, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	103	108	79	99	27	57
Республика Малагаскар	99	141	...	26**	2	3
Республика Малави	137	116	31	28	-*	-
Малайзия	97	98 ⁺¹	65	69 ⁻²	26	30 ⁺¹
Мальдивская Республика	134	111	55	83 ^{**,-1}	.	- ^{**,-1}
Республика Мали	61	83	19**	32	2	4
Республика Мальта	107	100 ⁻²	89	99 ⁻²	21	32 ⁻²

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Маршалловы Острова	101**	93*	72**,-1	66*	17**,+1	...
Исламская Республика Мавритания	89	103	19	25**	4 ⁺¹	4
Республика Маврикий	105	101	78	88**,-2	7	14 ⁺¹
Мексика	110	114	72	89	20	27
Федеративные Штаты Микронезии	...	110	...	91**	14**	...
Княжество Монако	...	...	...	...	.	-1
Монголия	99	100	63	92	29	48
Черногория	...	...	...	...	...	...
Монтсеррат	...	107*	...	102*	...	.
Королевство Марокко	92	107	38	56	9	11
Республика Мозамбик	75	111	6	18	1	1 ⁻²
Мьянма	...	...	...	...	...	...
Республика Намибия	106	109	59	59	7 ⁺¹	6 ⁻¹
Республика Науру	76*	79**	45*	46**	*	**,+1
Федеративная Демократическая Республика Непал	117	124 ⁺¹	35	48 ⁺¹	4	11
Нидерланды	108	107	123	120	52	60
Нидерландские Антильские острова	130	...	87	...	23	...
Новая Зеландия	99	102	112	121	66	80
Республика Никарагуа	101	116	53	69	17**,+1	...
Республика Нигер	33	53	7**	11	...	1
Федеративная Республика Нигерия	92	97 ⁻¹	24	32 ⁻¹	6 ⁺¹	10 ⁻²
Ниуэ	93*	105**,-2	96**	99**,-2	*	**,+1
Норвегия	101	99	116	113	69	76

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Оман	91	80	78	90	...	25
Пакистан	69*	92	...	33	...	5*
Республика Палау	113*	99*	86*	97*	41*	...
Палестинская национальная администрация	108	80	82	92	26	46
Республика Панама	109	113	67	70	44	45 ⁺¹
Папуа – Новая Гвинея	69	55 ⁻¹	...	...	2 ^{**,-2}	...
Республика Парагвай	120**	111 ⁻²	61	66 ⁻²	16	26 ^{**,-2}
Республика Перу	121	117	87	98	32 ^{**,+1}	35 ^{**,+1}
Республика Филиппины	112 ⁺¹	109	77 ⁺¹	83	30 ⁺¹	28 ⁻¹
Республика Польша	99	97	100	100	50	67
Португальская Республика	124	115	108	101	48	56
Катар	101	109	88	103	19 ⁺¹	16
Республика Корея	100	107	94	98	78	95
Республика Молдова	101*	94*	82*	89*	33*	41*
Румыния	103	105	81	87	24	58
Российская Федерация	107	96	...	84	...	75
Республика Руанда	96	147	10	18	2	3 ^{**,-2}
Федерация Сент-Китс и Невис	120*	94**	93**	105**	*	*,-2
Сент-Люсия	109	109	75	93	...	9
Сент-Винсент и Гренадины	102	102	69**	75 ⁻²	.	-2
Независимое Государство Самоа	99	95	78	81 ^{**,-2}	7	...
Республика Сан-Марино	...	...	...	...	...	...
Демократическая Республика Сан-Томе и Принсипи	126 ^{**,+1}	130 ⁺¹	...	46 ⁺¹	.	+1
Королевство Саудовская Аравия	...	98	...	94	22	30 ⁺¹

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Республика Сенегал	67	84	16	26**	3 ⁻¹	8 ⁺¹
Республика Сербия	104**	97*	89**	88*	...	...
Республика Сейшельские Острова	118*	125*	113*	112*	*	*
Республика Сьерра-Леоне	65	147	26 ⁺¹	32	2 ⁺¹	...
Республика Сингапур	...	...	...	...	...	...
Словацкая Республика	103	102	87	94	29	51
Республика Словения	98	104	101	94	56	86
Соломоновы Острова	85	101 ⁻²	20	30 ⁻²	.	⁺¹
Федеративная Республика Сомали	12 ⁻¹	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	108	103	86	97**	14	15 ⁻¹
Королевство Испания	106	106	111	120	59	69
Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка	105 ⁺¹	109	...	...	...	...
Республика Судан	49	66	26	33	6**	...
Республика Суринам	120 ⁺¹	119	72 ⁺¹	80	...	...
Королевство Свазиленд	100	113	43	54	4	4 ⁻¹
Королевство Швеция	109	94	152	104	67	75
Швейцарская Конфедерация	103	97	94	93	37	47
Сирийская Арабская Республика	104	126	41	72	...	...
Республика Таджикистан	98	100	74	84	14	20
Королевство Таиланд	106	104 ⁻¹	67 ⁺¹	83 ⁺¹	35	48 ^{*,+1}
Республика Македония	99	95	84	84	23	36

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Демократическая Республика Восточный Тимор	126 ⁺¹	91	35 ^{**+1}	53 ⁺²	...	...
Тоголезская Республика	104	97	30	39	...	5
Токелау	101 ^{**}	...	95^{**}	...	...	...
Королевство Тонга	108	113 ⁻¹	101	94 ⁻¹	5	...
Республика Тринидад и Тобаго	99	100	75 ^{**}	86 ^{**}	6	11 ^{**+2}
Тунисская Республика	113	105	75 ^{**}	88	19	31
Турецкая Республика	95 ^{**}	96 ^{**}	78 ^{**+1}	80 ^{**}	23 ^{**}	36
Туркменистан	...	...	...	...	...	...
Терк и Кайкос	...	90 ⁺²	...	86 ⁺²	...	...
Тувалу	109 [*]	106 ⁺¹	84 ⁺¹	...	...	...
Республика Уганда	125	116	16	23 ^{**}	3	...
Украина	109	100	99	94	49	76
Объединенные Арабские Эмираты	89	107	75	92 ^{**}	18 ^{**}	23 ⁺¹
Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии	101	104	102	97	58	59
Объединенная Республика Танзания	69	112 ⁺¹	6 ^{**+1}	...	1 ⁺¹	1
Соединенные Штаты Америки	100	99	94	94	69	82
Восточная Республика Уругвай	109	114	98	92	34 ^{**+1}	64
Республика Узбекистан	99	95	88	102	13	10
Республика Вануату	114	108	34	...	4	...
Боливарианская Республика Венесуэла	102	103 ⁺¹	59	79	28	52 ^{**+1}

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Социалистическая Республика Вьетнам	106	...	65	...	9	...
Йеменская Республика	74**	87 ²	43**	46 ²	10*	9**,-1
Республика Замбия	80	119	23	43	2**	...
Республика Зимбабве	100	101 ⁻¹	43	40 ⁻¹	4*	...
Средний показатель	2000	2007	2000	2007	2000	2007
1	2	3	4	5	6	7
В мире	99**	106**	60	66**	19	26**
Низкий уровень дохода	81	97**	33**	40*	5**	7**
Уровень дохода ниже среднего	105**	112**	57	66**	12	20**
Уровень дохода выше среднего	114	109	87**	90	29	44
Высокий уровень дохода	101	102	100	100	57	67
Арабские государства	91	98	61	65**	20**	22**
Центральной и Восточной Европы	101	97	88**	88	41**	62
Центральная Азия	99	100	86	95	20	24
Азиатско-Тихоокеанский регион	113*	110	65	78	15	26
Латинская Америка и Карибский бассейн	120	117	83	89	23	34**
Северная Америка и Восточная Европа	102	102	100	100	60	70
Юго-Западная Азия	90	108**	46	...	9	11**

1	2	3	4	5	6	7
Тропическая Африка (регион к югу от Сахары, англ. Sub-Saharan Africa)	81	99**	25	34**	4**	6**

Источник : Институт статистики ЮНЕСКО.

Примечания к таблицам 1-7.

... Нет данных.

* Национальная статистика.

** Статистика UIS.

__ Магнитуа равна нулю или ничтожно мала.

. Данные не применяются.

(p) предварительные данные.

X(y) Данные включены в другую категорию.

+n Данные относятся к учебному или финансовому году (периоду) после базисного года, где n – количество периодов после базисного года.

– n Данные относятся к учебному или финансовому году (периоду) до базисного года, где n – количество периодов, предшествующих базисному году.

Число студентов средних специальных и высших учебных заведений

В таблице 2 приводятся сравнительные данные за 2000 и 2007 гг. по количеству студентов, зачисленных на программы высшего образования в разных странах. Также при наличии данных указывается количество студентов частных вузов. ЮНЕСКО определяет высшее образование как Программы с образовательным контентом более высокого уровня, чем те, которые предлагается на уровнях МСКО 3 и 4. Первый этап высшего образования, уровень МСКО 5 охватывает уровни 5А и 5В.

Уровень 5А включает в основном программы теоретического обучения, предназначенные для обеспечения учащихся квалификацией, достаточной для получения доступа к передовым научно-исследовательским программам, а также программ профессионального образования для овладения профессией, требующей высоких профессиональных навыков. Уровень 5В включает программы, как правило, более практико-ориентированные, направленные на подготовку специалистов технического профиля и/или программы профессиональной подготовки.

Второй этап высшего образования, уровень МСКО 6 включает в себя программы, нацеленные на проведение самостоятельных исследований, результатом данных программ является присуждение научной квалификации более высокого уровня.

Таблица 2

Число студентов средних специальных и высших учебных заведений

Страны или регион	2000		2007	
	МЖ	Студенты частных вузов (%)	МЖ	Студенты частных вузов (%)
1	2	3	4	5
Афганистан	...	...	...	...
Албания	40,125	...	...	...
Алжир	549,009**+1	...	901,562	...
Андорра	...	...	401+1	...
Ангола	7,845+1	...	48,694+1	34+1
Ангилья	...	...	54	81
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...
Аргентина	1,766,933**	...	2,202,032+1	25+1
Армения	62,794	...	107,398	23
Аруба	1,578	13	2,232	17
Австралия	845,132	-	1,083,715	4
Австрия	261,229	...	260,975	14
Азербайджан	117,077	...	135,164	16
Багамские Острова	...	...	...	...
Бахрейн	11,048+1	...	18,403+1	...
Бангладеш	726,701	63	1,145,401	49
Барбадос	8,074	-	11,405	...
Белоруссия	411,861	9	556,526	13
Бельгия	355,748	...	393,687	56
Белиз	...	...	...	...
Республика Бенин	22,415	...	42,603+1	...
Бермудские Острова	1,942+1	+1	886	-
Королевство Бутан	1,837**	...	3,998	-

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
Боливия	278,763	21	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	99,414	...
Республика Ботсвана	6,332	100	10,950 ⁻²	100 ⁻²
Бразилия	2,781,328	...	5,272,877	73
Британские Виргинские Острова	750 ^{**}	...	1,200 ^{**+2}	...
Бруней-Даруссалам	3,984	-	5,284	0
Болгария	261,321	...	258,692	20
Буркина-Фасо	11,100 ^{**}	...	33,459	17
Республика Бурунди	6,132	...	15,623	...
Королевство Камбоджа	22,108	68	92,340	58
Республика Камерун	65,108 ^{**}	...	132,134	12
Канада	1,212,161	...	...	...
Республика Кабо-Верде	801	-	5,289	55
Каймановы Острова	380 ^{**}	...	567 ⁺¹	...
Центральноафриканская Республика	6,323	-	4,462 ⁻¹	⁻¹
Чад	5,901	9	10,468 ^{**+2}	...
Чили	452,177	72	753,398	77
Китайская Народная Республика	7,364,111	...	25,346,279	...
Республика Колумбия	934,085	64	1,372,674	45
Коморские Острова	714	...	...	...
Республика Конго	15,629	-	...	...
Острова Кука	...	...	...	...
Республика Коста-Рика	61,654	...	110,717 ^{**+2}	...
Республика Кот-д'Ивуар	104,192 ^{**}	...	156,772	36
Республика Хорватия	96,798	1	139,996	5
Республика Куба	158,674	-	864,846	-
Кипр	10,414	56	22,227	68

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
Чешская Республика	253,695	4	363,277	12
КНДР	...	...	...	...
Демократическая Республика Конго	60,341 ^{*,1}	...	237,836	...
Королевство Дания	189,162	-	232,194	2
Республика Джибути	190	-	2,192	...
Содружество Доминики	.	...	..²	...
Доминиканская Республика	...	...	...	...
Республика Эквадор	...	...	443,509	26
Арабская Республика Египет	2,447,088 ^{*,1}	...	2,594,186 ^{*,2}	...
Республика Эль-Сальвадор	114,675	...	132,246	66
Республика Экваториальная Гвинея	1,003	...	...	...
Эритрея	4,135	-	...	...
Эстонская Республика	53,613	...	68,767	84
Федеративная Демократическая Республика Эфиопия	67,732	...	210,457	16
Республика Фиджи	...	...	12,717 ^{*,2}	...
Финляндия	270,185	11	309,163	11
Французская Республика (Франция)	2,015,344	15	2,179,505	17
Габонская Республика	7,473 ¹	...	...	...
Исламская Республика Гамбия	1,212	...	...	...
Грузия	137,046	54	141,303	21
Федеративная Республика Германия	...	...	...	...
Республика Гана	54,658	2	140,017	...
Гибралтар	.	.	..¹	...
Греческая Республика	422,317	-	602,858	-
Гренада	.	...	..²	...
Республика Гватемала	...	...	233,885	...
Гвинейская Республика	...	...	42,711 ¹	6 ¹

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
Республика Гвинея-Бисау	463	...	...	...
Гайана	...	...	7,532	-
Республика Гаити	...	...	...	...
Государство Вагикан	9,389 ⁻¹	100 ⁻¹	...	...
Республика Гондурас	90,620	21	...	...
Специальный Административный район Гонконг, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	...	...	157,858	6
Венгрия	307,071	13	431,572	15
Исландия	9,667	9	15,821	21
Индия	9,404,460	...	12,852,684 ⁻¹	...
Республика Индонезия	3,017,887 ⁺¹	63 ⁺¹	3,755,187	74
Исламская Республика Иран	1,404,880	...	2,828,528	52
Республика Ирак	288,670	12	424,908 ^{**,-2}	...
Ирландия	160,611	5	190,349	9
Израиль	255,891	85	327,108	86
Италия	1,770,002	6	2,033,642	8
Ямайка	35,995	...	...	...
Япония	3982,069	78	4,032,625	80
Иордания	142,190	36	231,657	31
Республика Казахстан	370,321	...	772,600	49
Республика Кения	89,016	...	139,524	15
Республика Кирибати	...	...	-1	...
Государство Кувейт	34,779 ^{*,+1}	...	37,521 ⁻¹	26 ⁻¹
Киригизия	16,684	...	239,380	9
Лаосская Народно-Демократическая Республика	14,149	23	75,003	24

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
Латвия	91,237	...	129,497	96
Ливанская Республика	116,014	42	187,055	53
Королевство Лесото	4,470**	-	8,500 ⁻¹	- ¹
Республика Либерия	44,107	...	...	...
Ливия	290,060	20	...	...
Лихтенштейн	...	...	673	100
Литовская Республика	121,904	4	199,855	9
Люксембург	2,437	...	2,692 ⁻¹	- ¹
Специальный Административный район Макао, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	7,471	35	23,868	61
Республика Малагаскар	32,046	...	58,313	14
Республика Малави	3,584*	...	6,458	-
Малайзия	549,205	35	749,165 ⁻¹	33 ⁻¹
Мальдивская Республика	- ⁻¹	...
Республика Мали	19,751	...	50,787	...
Республика Мальта	6,315	-	9,441 ⁻²	- ²
Маршалловы Острова	888* ⁺¹	...	...	...
Исламская Республика Мавритания	9,033 ⁺¹	...	11,794	...
Республика Маврикий	8,256	...	13,509 ⁺¹	- ¹
Мексика	1,962,763	30	2,528,664	33
Федеративные Штаты Микронезии	1,539**	...	...	...
Княжество Монако	- ⁻¹	...
Монголия	74,025	31	142,411	34
Черногория	...	...	...	...
Монтсеррат	.	...	.	.
Королевство Марокко	276,375	4	369,142	10

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
Республика Мозамбик	11,619	...	28,298 ⁻²	33 ⁻²
Мьянма	553,456 ⁺¹	- ⁺¹	507,660	-
Республика Намибия	13,339 ⁺¹	100 ⁺¹	13,185 ⁻¹	82 ⁻¹
Республика Науру	- ⁻¹	...
Федеративная Демократическая Республика Непал	94,401	26	320,844	42
Нидерланды	487,649	...	590,121	...
Нидерландские Антильские острова	2,561	...	...	...
Новая Зеландия	171,962	5	242,651	11
Республика Никарагуа	96,479 ^{**+1}	...	...	...
Республика Нигер	...	...	10,869	29
Федеративная Республика Нигерия	699,109 ⁻¹	...	1,391,527 ⁻²	...
Ниуэ	- ⁻¹	...
Норвегия	190,943	12	215,237	14
Оман	...	...	69,018	...
Пакистан	...	...	954,698*	...
Республика Палау	597^{**}	...	...	...
Палестинская национальная администрация	71,207	60	169,373	55
Республика Панама	118,502	...	130,838 ⁻¹	26 ⁻¹
Папуа – Новая Гвинея	9,943 ^{**+1}	...	...	...
Республика Парагвай	83,088	...	156,167 ^{**,-2}	57 ^{**,-2}
Республика Перу	823,995 ^{**,+1}	...	952,437 ^{**,-1}	54 ^{**,-1}
Республика Филиппины	2,432,002 ⁺¹	69 ⁺¹	2,483,988 ⁻¹	66 ⁻¹
Республика Польша	1,579,571	28	2,146,926	32
Португальская Республика	373,745	...	366,729	25
Катар	7,808 ⁻¹	...	8,881	31
Республика Корея	3,003,498	81	3,208,591	80

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
Республика Мавритания	103,944	...	148,449*	15*
Румыния	452,621	29	928,175	31
Российская Федерация	...	...	9,370,428	...
Республика Руанда	11,628**	...	26,378**,-2	...
Федерация Сент-Китс и Невис	...	...	..-2	...
Сент-Люсия	...	...	1,438	7
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	..-2	...
Независимое Государство Самоа	1,182	...	...	...
Республика Сан-Марино	942	...	929+1	...
Демократическая Республика Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...
Королевство Саудовская Аравия	404,094	-	636,445-1	...
Республика Сенегал	29,303-1	21	76,949**	...
Республика Сербия	...	...	...	...
Республика Сейшельские Острова	...	...	...	...
Республика Сьерра-Леоне	8,795+1	+1	...	...
Республика Сингапур	...	...	183,627	61
Словацкая Республика	135,914	...	217,952	7
Республика Словения	83,816	97	115,944	10
Соломоновы Острова	...	...	...	...
Федеративная Республика Сомали	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	644,763	...	741,380-1	...
Королевство Испания	1,828,987	12	1,777,498	14
Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка	...	...	...	...
Республика Судан	204,114**	...	...	...
Республика Суринам	...	...	...	...
Королевство Свазиленд	4,738	...	5,692-1	-1

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
Королевство Швеция	346,878	...	413,710	8
Швейцарская Конфедерация	156,879	20	213,112	19
Сирийская Арабская Республика	...	...	...	...
Республика Таджикистан	79,978	-	147,294	...
Королевство Таиланд	1,900,272	20	2,503,572	17
Республика Македония	36,922	...	58,199	17
Демократическая Республика Восточный Тимор	...	...	...	...
Тоголезская Республика	...	...	32,502	...
Токелау	...	...	-¹	...
Королевство Тонга	526	...	...	...
Республика Тринидад и Тобаго	7,737	-	16,920 ^{**,-2}	...
Тунисская Республика	180,044	-	326,185	...
Турецкая Республика	1,588,367 ^{**}	...	2,453,664	5
Туркменистан	...	...	...	...
Терк и Кайкос	...	...	-²	...
Тувалу	...	...	...	...
Республика Уганда	55,767	...	...	...
Украина	1,811,538	...	2,819,248	...
Объединенные Арабские Эмираты	43,459 ^{**}	...	77,428 ⁺¹	58 ⁺¹
Соединенное Королевство Велико- британии и Северной Ирландии	2,024,138	100	2,362,815	100
Объединенная Республика Танзания	21,960 ⁺¹	...	55,134	...
Соединенные Штаты Америки	13,202,880	26	17,758,870	26
Восточная Республика Уругвай	91,275 ^{**,-1}	...	158,841	11
Республика Узбекистан	305,409	...	288,550	-

1	2	3	4	5
Республика Вануату	656	...	...	...
Боливарианская Республика Венесуэла	668,109	44	1,381,126 ^{*, -1}	45 [*]
Социалистическая Республика Вьетнам	732,187	13	1,587,609	12
Йеменская Республика	173,130 ^{**}	...	209,386 ^{**,-1}	...
Республика Замбия	24,553^{**}	...	...	...
Республика Зимбабве	48,894^{**}	...	...	...
Средняя величина				
В мире	98,303,539		150,656,459 ^{**}	
Арабские государства	5,545,811 ^{**}		7,146,174 ^{**}	
Центральной и Восточной Европы			20,749,657	
Центральная Азия	1,328,239		1,994,408	
Азиатско-Тихоокеанский регион	24,467,390		46,451,377	
Сообщество стран Латинской Америки и Карибского бассейна	11,316,113		17,757,024 ^{**}	
Северная Америка и Восточная Европа	27,722,578		34,008,815	
Южная и Западная Азия	12,059,852 2,342,358 ^{**}		18,409,207 ^{**}	
Тропическая Африка (регион к югу от Сахары, англ. Sub-Saharan Africa)			4,139,797 ^{**}	

Источник: Институт статистики ЮНЕСКО.

Число студентов женского пола в высших учебных заведениях

В таблице 3 представлен сравнительный анализ данных 2000 и 2007 гг. В случае наличия данных указан процент студентов женского пола на программах уровней 5A, 5B, 6.

Таблица 3

Число студентов женского пола в высших учебных заведениях

Страны или регион	Число студентов женского пола в вузах (по уровням МСКО-ISCED, %)						Число студентов женского пола в вузах (по уровням МСКО-ISCED, %)					
	2000			2007			2000			2007		
	5A	5B	6	%F	5A	5B	6	%F	5A	5B	6	%F
1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Албания	60	87	-	60	...	...	...	...	...	...	...	...
Алжир	...	...	...	...	59	47	46	57	...	...	...	...
Андорра	...	...	...	...	59-1	49-1	-1	53-1	...	...	...	...
Ангولا	39-1	-1	-1	39-1	...	...	...	...	...	...	...	...
Ангилья	.	.	.	.	82	90	.	83	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	57 **	70	58 **	60 **	57-1	69-1	57-1	60-1	...	...	...	...
Армения	54	.	32	54	55	.	37	55	...	...	...	...
Аруба	78	55	.	61	71	53	.	58	...	...	...	...
Австралия	56	50	47	54	56	53	51	55	...	...	...	...
Австрия	50	65	42	51	53	66	46	54	...	...	...	...
Азербайджан	40		30	40	46		28	46	...	...	...	...
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн	...	...	...	...	70-1	51-1	-1	68-1	...	...	...	...
Бангладеш	34 **	15	23 **	32	36	25	25	35	...	...	...	...

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Барбадос	65	82	60	72	68	68	55	68
Белоруссия	56	56	46	56	59	54	55	57
Бельгия	49	56	35	52	52	58	43	55
Белиз	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Бенин	19**	24**	22**	20**	...	...	...	...
Бермудские Острова	...	...	...	...	...	71	...	71
Королевство Бутан	32**	34**	**	34**	...	...	...	31
Боливия	...	...	...	...	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Ботсвана	49 ⁺¹	34 ⁺¹	50 ⁺¹	47 ⁺¹	52 ⁻²	16 ⁻²	- ²	50 ⁻²
Бразилия	...	...	...	56	57	41	51	56
Британские Виргинские Острова	80**	55**	*	72**	75**,-2	56**,-2	**,-2	69**,-2
Бруней-Даруссалам	65	65	...	65	67	60	30	65
Болгария	57	65	47	57	54	52	52	54
Буркина-Фасо	...	...	...	23**	28	40	26	31
Республика Бурунди	27	27	11	27	27	32	-	32
Королевство Камбоджа	25	...	...	25	35	...	-	35
Республика Камерун	...	...	...	...	43	49	33	44
Канада	58	52	45	56	58 ⁻²	...	46 ⁻²	...
Республика Кабо-Верде	51**	...	**	51**	55	...	41	55
Каймановы Острова	71**	83**	...	74**	90 ⁻¹	69 ⁻¹	- ¹	72 ⁻¹
Центральноафриканская Республика	17*	9**	**	16	20 ⁻¹	30 ⁻¹	- ¹	22 ⁻¹
Чад	14	28	20	15	...	...	...	...
Чили	47	46	40	47	53	44	43	49

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Китайская Народная Республика	...	...	22	...	...	50	...	48
Республика Колумбия	53	47	49	52	52	47	38	51
Коморские Острова	34**	56**	..	42**	...	...	...	...
Республика Конго	25	19	..	24	...	...	...	...
Острова Кука	..	..	..	..	..	..	..	..
Республика Коста-Рика	53	29	89	53	...	...	...	...
Республика Кот-д'Ивуар	24**	32**	24**	28**	30	39	26	33
Республика Хорватия	55	46	-	53	56	49	45	54
Республика Куба	53**	..	53**	53	64	..	48	64
Кипр	77	50	-	57	71	44	48	50
Чешская Республика	48	69	35	50	54	70	39	55
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...
Демократическая Республика Конго	...	...	...	...	...	...	...	26*
Королевство Дания	51	64	42	57	59	47	46	58
Республика Джибути	24	57	..	47	37 ⁻¹	46 ⁻¹	.. ⁻¹	40 ⁻¹
Содружество Доминики ⁻²	.. ⁻²	.. ⁻²	.. ⁻²
Доминиканская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Эквадор	...	...	...	...	...	...	...	54
Арабская Республика Египет	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Эль-Сальвадор	58**	38**	17**	54	55	54	14	55

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Республика Экваториальная Гвинея	33	8	.	30	...	...	...	...
Эритрея	14	.	.	14	...	...	...	...
Эстонская Республика	56	72	55	58	61	61	55	61
Федеративная Демократическая Республика Эфиопия	22	.	-	22	25	.	2	25
Республика Фиджи	...	...	...	...	52 ^{**2}	63 ^{**2}	43 ^{**2}	53 ^{**2}
Финляндия	54	58	47	54	54	10	52	54
Французская Республика (Франция)	55	53	47	54	56	56	46	55
Габонская Республика	34 ⁻¹	42 ⁻¹	37 ⁻¹	36 ⁻¹	...	...	...	...
Исламская Республика Гамбия	23 ^{**}	.	.	23^{**}	...	...	...	...
Грузия	49	.	55	49	52	.	63	52
Федеративная Республика Германия	45	64	...	...	48	61	...	...
Республика Гана	26	24	23	25	35	33	26	34
Гибралтар	.	.	.	.	-1	-1	-1	-1
Греческая Республика	51	49	40	50	54	45	42	50
Гренада	.	.	.	.	-2	-2	-2	-2
Республика Гватемала	...	...	...	...	45 ^{*-1}	70 ^{*-1}	-1	46 ^{*-1}
Гвинейская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Гвинея-Бисау	-	16	.	16	-1	...	-1	...
Гайана	...	...	.	...	64	80	.	68
Республика Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...
Государство Ватикан	34 ⁻¹	32 ⁻¹	20 ⁻¹	30 ⁻¹	...	...	...	...

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Республика Гондурас	56	59	41	56	...	...	...	...
Специальный Административный район Гонконг, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	...	...	...	...	53	48	42	50
Венгрия	54	62	42	54	58	68	49	58
Исландия	64	45	33	62	65	39	57	64
Индия	38	34	36	38	40 ⁻¹	-1	40 ⁻¹	40 ⁻¹
Республика Индонезия	42 ⁻¹	47 ⁺¹	34 ⁺¹	43 ⁺¹	48	56	39	50
Исламская Республика Иран	46	42	25	45	56	42	33	52
Республика Ирак	...	...	...	34	39 ^{**+2}	22 ^{**+2}	35 ^{**+2}	36 ^{**+2}
Ирландия	55	53	45	54	58	50	47	55
Израиль	58	55	51	57	56	55	53	56
Италия	56	58	49	56	57	57	52	57
Ямайка	65	65	66	65	...	...	...	...
Япония	37	67	25	45	41	61	30	46
Иордания	47	68	25	51	51	59	30	51
Республика Казахстан	54	.	51	54	58	.	66	58
Республика Кения	34	37	33	35	36	38	43	36
Республика Кирибати	.	.	.	.	-1	-1	-1	-1
Государство Кувейт	64 ^{**+1}	.	36 ^{**}	63 ^{**+1}	66 ⁻¹	-1	51 ⁻¹	65 ⁻¹
Киргизия	50	.	61	50	56	.	60	56
Лаосская Народно-Демократическая Республика	34	34	.	34	41	42	.	42

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Латвия	65	50	52	63	64	63	61	64
Ливанская Республика	53	39	32	52	54	52	43	54
Королевство Лесото	60**	68**	.	62**	51 ⁻¹	70 ⁻¹	.	55 ⁻¹
Республика Либерия	43	42	41	43	...	...	...	...
Ливия	51	45	42	49	...	...	...	...
Лихтенштейн	...	...	...	...	32	.	28	32
Литовская Республика	58	65	55	60	60	60	58	60
Люксембург	46**	57**	.	52**	...	...	...	...
Специальный Административный район Макао, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	44	71	39	52	48	61	24	49
Республика Мадagascar	46**	48**	48**	46	48	45	41	47
Республика Малави	28**	.	.	28	34	.	.	34
Малайзия	56	46	42	51	59 ⁻¹	50 ⁻¹	48 ⁻¹	54 ⁻¹
Мальдивская Республика	.	.	.	.	**,-1	**,-1	**,-1	**,-1
Республика Мали	...	...	...	32	...	...	...	...
Республика Мальта	53	57	7	53	56 ⁻²	57 ⁻²	30 ⁻²	56 ⁻²
Маршалловы Острова	57**,+1	56**,+1	.	56**,+1	...	...	...	...
Исламская Республика Мавритания	17 ⁺¹	20 ⁺¹	.	17 ⁺¹	26 ⁻¹	12 ⁻¹	.	26 ⁻¹
Республика Маврикий	47	43	44	45	54 ⁺¹	53 ⁺¹	39 ⁺¹	53 ⁺¹
Мексика	49	40	38	49	51	43	42	50
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	...	...	...	...	...

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Княжество Монако	.	.	.	.	..-1	..-1	..-1	..-1
Монголия –	64	67	54	64	60	70	58	61
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...
Монтсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...
Королевство Марокко	43	33	31	42	49	48	36	48
Республика Мозамбик	...	.	.	...	33 ⁻²	..-2	..-2	33 ⁻²
Мьянма	...	...	-	...	58	74	84	58
Республика Намибия	54 ⁺¹	35 ⁺¹	17 ⁺¹	46 ⁺¹	43 ⁻¹	52 ⁻¹	45 ⁻¹	47 ⁻¹
Республика Науру	.	.	.	.	..-1	..-1	..-1	..-1
Федеративная Демократическая Республика Непал	...	...	...	28	...	...	...	...
Нидерланды	50	54	42	50	52	.	42	51
Нидерландские Антильские острова	59	54	.	56	...	...	...	...
Новая Зеландия	58	62	47	59	59	58	51	59
Республика Никарагуа	52 ^{**+1}	59 ^{**+1}	..+1	52 ^{**+1}	...	...	...	...
Республика Нигер	...	...	...	...	21	47	-	29
Федеративная Республика Нигерия	36 ⁻¹	52 ⁻¹	..-1	43 ⁻¹	36 ⁻²	46 ⁻²	24 ⁻²	41 ⁻²
Ниуэ	.	.	.	.	..-1	..-1	..-1	..-1
Норвегия	60	43	47	58	61	61	47	60
Оман	...	...	...	...	52	65	26	53
Пакистан	...	...	...	...	45*	45*	27*	45*
Республика Палау	69^{**}	...	...	69^{**}	...	...	...	...
Палестинская национальная администрация	46	54	-	47	55	47	.	54

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Республика Панама	66	42	55	62	61 ⁻¹	58 ⁻¹	63 ⁻¹	61 ⁻¹
Папуа – Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Парагвай	...	...	...	57	51 ⁻²	66 ⁻²	...	52 ^{**+2}
Республика Перу	43 ⁺¹	56 ⁺¹	...	49 ^{**+1}	47 ⁻¹	57 ⁻¹	...	51 ^{**+1}
Республика Филиппины	...	...	...	...	55	53 ⁻¹	61 ⁻¹	54 ⁻¹
Республика Польша	57	81	44	58	57	80	50	57
Португальская Республика	56	63	52	57	54	62	56	54
Катар	73 ⁺¹	...	...	73 ⁺¹	74	33	...	64
Республика Корея	36	36	25	36	37	39	34	38
Республика Молдова	56	57	53	56	58	56*	50	57*
Румыния	51	58	-	52	56	56	46	56
Российская Федерация	56	...	43	...	58	53	43	57
Республика Руанда	34*	34*	...	34**	41 ^{**+2}	35 ^{**+2}	...	39 ^{**+2}
Федерация Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	...	...	...	...	73	36	...	71
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...
Независимое Государство Самоа	40	45	...	44	...	...	...	...
Республика Сан-Марино	59	58	...	58	56 ⁺¹	58 ⁺¹	...	57 ⁺¹
Демократическая Республика Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	...	...

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Королевство Саудовская Аравия	58	42	38	56	65 ⁻¹	23 ⁻¹	41 ⁻¹	58 ⁻¹
Республика Сенегал	...	...	...	...	...	...	...	34"
Республика Сербия	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Сейшельские Острова	.	.	.	.	.	.	.	.
Республика Сьерра-Леоне	16 ⁺¹	39 ⁺¹	4 ⁺¹	29 ⁺¹	...	...	...	...
Республика Сингапур	...	...	...	...	50	47	36	49
Словацкая Республика	50	78	38	50	60	69	45	59
Республика Словения	59	53	-	56	62	53	48	58
Соломоновы Острова	.	.	.	.	-1	-1	-1	-1
Федеративная Республика Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	53	67	38	55	55 ⁻¹	56 ⁻¹	42 ⁻¹	55 ⁻¹
Королевство Испания	53	50	51	53	55	52	52	54
Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Судан	...	...	...	47^{**}	...	...	...	...
Республика Суринам	...	...	...	...	...	...	...	...
Королевство Свазиленд	49 ⁻¹	43 ⁻¹	4 ⁻¹	48 ⁻¹	50 ⁻¹	4 ⁻¹	50 ⁻¹	50 ⁻¹
Королевство Швеция	60	48	43	58	61	52	50	60
Швейцарская Конфедерация	44	42	34	43	49	43	41	48

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Сирийская Арабская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Таджикистан	25	.	28	25	27	.	30	27
Королевство Таиланд	56	50	50	54	56	47	50	54
Республика Македония	56	44	-	55	54	63	50	55
Демократическая Республика Восточный Тимор	...	...	...	...	...	...	...	...
Тоголезская Республика	17	...	-	...	...	...	-	...
Токелау	..	..	..	..	..	..	..	..
Королевство Тонга	31 ⁻¹	93 ⁻¹	24 ⁻¹	55 ⁻¹	...	...	...	...
Республика Тринидад и Тобаго	58	69	46	59	...	...	...	...
Тунисская Республика	49 ^{**+1}	40 ^{**+1}	49 ^{**+1}	48 ^{**+1}	68 ^{**+2}	26 ^{**+2}	55 ^{**+2}	57 ^{**+2}
Турецкая Республика	40 ⁺¹	44 ⁺¹	36 ⁺¹	41 ⁺¹	43	41	41	43
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...
Терк и Кайкос	..	..	..	..	..	..	..	..
Тувалу	..	..	..	..	..	..	..	..
Республика Уганда	37	31	26	34	...	...	...	...
Украина	52	54	49	53	55	52	55	54
Объединенные Арабские Эмираты	...	...	...	69 ^{**}	61 ⁺¹	57 ⁺¹	..	60 ⁺¹

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии	53	58	41	54	55	66	45	57
Объединенная Республика Танзания	18 ⁻¹	26 ⁻¹	24 ⁻¹	21 ⁻¹	33 ⁻²	33 ⁻²	27 ^{**,-2}	32 ^{**,-2}
Соединенные Штаты Америки	56	56	42	56	57	60	52	57
Восточная Республика Уругвай	60 ^{**,-1}	73 ^{**,-1}	...	63 ^{**,-1}	63	61	42	63
Республика Узбекистан	37	55	40 [*]	45	41	.	45	41
Республика Вануату	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливийская Республика Венесуэла	60 ^{**}	57	...	59	...	...	...	...
Социалистическая Республика Вьетнам	51	17	30	42	60	29	41	49
Йеменская Республика	22 ^{**}	13 ^{**}	6 ^{**}	21^{**}	...	...	...	...
Республика Замбия	38 ^{**}	23 ^{**}	14 ^{**}	32^{**}	...	...	...	...
Республика Зимбабве	29	42	...	37^{**}	...	...	...	...
Арабские Государства	42	39 ^{**}	41	42 ^{**}	52 ^{**}	40 ^{**}	46 ^{**}	50 ^{**}
Центральной и Восточной Европы	53	54 ^{**}	43	53 ^{**}	56	51	45	55
Центральная Азия	47	55	46	48	52	67 ^{**}	51	52
Азиатско-Тихоокеанский регион	42 ^{**}	41 ^{**}	31	...	48 ^{**}	49	36 ^{**}	48
Латинская Америка и Карибский бассейн	52 ^{**}	57 ^{**}	51 ^{**}	53	54 ^{**}	54 ^{**}	50 ^{**}	54 ^{**}

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Северная Америка и Восточная Европа	54	56	43	54	56	59	49	56
Юго-Западная Азия	39	36	34	38	42	39	35**	42**

Тропическая Африка (регион к югу от Сахары, ; англ. Sub-Saharan Africa)	36**	43**	32**	38**	37**	45	32**	40**
---	------	------	------	------	------	----	------	------

Источник: Институт статистики ЮНЕСКО.

Ожидаемая продолжительность школьного обучения

В таблице 4 приведены сравнительные данные ожидаемой продолжительности обучения по странам за 2000 и 2007 г. Также указаны соответствующие среднестатистические общемировые и региональные показатели.

ЮНЕСКО определяет *ожидаемую продолжительность школьного обучения* как общее число лет школьного обучения, которое, как ожидается, может получить ребенок, достигший официально установленного возраста поступления в школу при условии, что вероятность его зачисления в школу в любом конкретном возрасте равна текущему коэффициенту охвата для этого возраста.

Этот показатель указывает на общий уровень развития системы образования с точки зрения количества лет, в течение которых ребенок проходит обучение, включая детей, не посещающих школу.

Сравнительно высокий показатель ожидаемой продолжительности образования указывает на то, что для детей существует более высокая вероятность получить образование в течение большего числа лет, дольше оставаясь в рамках системы образования. Необходимо отметить, что предполагаемое число лет не обязательно совпадает с предполагаемым числом оконченных классов, поскольку иногда учащиеся остаются на второй год.

При сравнении положения в отдельных странах к показателю ожидаемой продолжительности образования следует подходить осмотрительно; в отдельных странах продолжительность учебного года и качество образования могут различаться. Кроме того, поскольку этот показатель специально не учитывает результаты повторного прохождения обучения, его не всегда можно применять при сравнительной оценке положения в тех странах, где учащиеся переходят из класса в класс автоматически, и там, где разрешено оставлять учащихся на второй год. Необходимо также отметить, что в зависимости от конкретной страны данные о зачислении не учитывают многих видов вечернего образования для взрослых и курсов повышения квалификации. По этим причинам данный показатель следует интерпретировать при учете дополнительных показателей, в частности, процента второгогодников (Институт статистики ЮНЕСКО. Глоссарий. URL: <http://www.uis.unesco.org/glossary/>).

Таблица 4

Ожидаемая продолжительность школьного обучения

Страны или регион	2000		2007	
	М	Ж	М	Ж
1	2	3	4	5
Афганистан	...	...	...	...
Албания	10.3 **	10.5	...	...
Алжир	...	...	12.7 ** ²	...
Андорра	...	...	10.9 ** ²	11.4 ** ²
Ангولا	...	...	...	...
Ангилья	13.4 **	13.7 **	11.0 ** ¹	11.4 ** ¹
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...
Аргентина	14.1 **	15.3 **	14.4 ¹	16.3 ¹
Армения	10.4 ** ¹	11.4 ** ¹	11.5	12.5
Аруба	13.2	13.7	13.5	14.1
Австралия	20.2	20.6	20.4	20.9
Австрия	15.4 **	15.4 **	15.0	15.4
Азербайджан	11.2	11.0	12.9 **	12.7 **
Багамские Острова	...	...	...	...
Бахрейн	12.7 ** ¹	13.9 ** ¹	14.5 ** ¹	16.0 ** ¹
Бангладеш	...	...	7.8	8.1
Барбадос	12.6 **	14.2 **	13.9 **	16.0 **
Белоруссия	13.7 **	14.2 **	14.2	15.1
Бельгия	17.6 **	18.8 **	15.8	16.3
Белиз	...	...	...	...
Республика Бенин	8.2 **	5.0 **	...	...
Бермудские Острова	14.9 ** ¹	15.6 ** ¹	12.5 ** ²	13.7 ** ²
Королевство Бутан	8.5 **	7.1 **	10.6 ** ¹	10.0 ** ¹
Боливия	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	...	...

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
Республика Ботована	11.6**	11.7**	11.8**,-2	12.0**,-2
Бразилия	14.2**	14.8**	13.5	14.1
Британские Виргинские Острова	14.1**	16.7**	15.5**,-2	19.1**,-2
Бруней-Даруссалам	13.1**	13.7**	13.6**	14.2**
Болгария	12.7**	13.2**	13.6	13.8
Буркина-Фасо	4.0**	2.8**	5.8	4.6
Республика Бурунди	...	...	8.7**	7.7**
Королевство Камбоджа	8.3**	6.6**	10.4**	9.2**
Республика Камерун	...	...	9.8**	8.2**
Канада	15.8**	16.5**	...	...
Республика Кабо-Верде	11.0**,+1	10.9**,+1	11.1**	11.7**
Каймановы Острова	12.8**	13.6**	...	...
Центральноафриканская Республика	...	...	...	...
Чад	6.4**	3.4**	7.4**,-2	4.3**,-2
Чили	13.0**	12.8	14.6	14.4
Китайская Народная Республика	...	...	11.4**	11.4**
Республика Колумбия	10.9**	11.4**	12.3**	12.9**
Коморские Острова	7.6**	6.3**	...	...
Республика Конго	9.0**	7.3**	...	...
Острова Кука	9.7**	10.1**	9.3**	9.5**
Республика Коста-Рика	10.3**	10.5	11.5**,-2	12.0**,-2
Республика Кот-д'Ивуар	7.3**	4.8**	...	...
Республика Хорватия	12.0	12.3	13.3	14.0
Республика Куба	12.5**	12.8**	15.6**	18.8**
Кипр	12.1**	12.6**	13.7*	13.9*
Чешская Республика	13.9**	13.9	14.8	15.5

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
КНДР	...	...	...	...
Демократическая Республика Конго	...	...	9.1**	6.4**
Королевство Дания	15.7**	16.8**	16.2	17.5
Республика Джибути	3.5**	2.5**	5.3**	4.1**
Содружество Доминики	12.1**	12.8**	12.5** ^{1,2}	13.6** ^{1,2}
Доминиканская Республика	...	...	...	...
Республика Эквадор	...	...	13.1	13.5
Арабская Республика Египет	...	...	...	...
Республика Эль-Сальвадор	11.0**	10.7**	12.1	12.4
Республика Экваториальная Гвинея	10.4**	8.9**	...	...
Эритрея	5.2**	3.9**	...	...
Эстонская Республика	14.4	15.6	14.8	16.8
Федеративная Демократическая Республика Эфиопия	5.1**	3.2**	8.5**	6.8**
Республика Фиджи	...	...	12.8** ^{1,2}	13.2** ^{1,2}
Финляндия	17.0**	18.5**	16.5	17.7
Французская Республика (Франция)	15.4**	16.0**	15.9	16.6
Габонская Республика	13.5**	12.7**	...	...
Исламская Республика Гамбия	8.1**	6.6**	...	...
Грузия	11.9**	11.9**	12.6**	12.8**
Федеративная Республика Германия	...	...	...	...
Республика Гана	7.9**	6.9**	9.6**	9.0**
Гибралтар	...	...	...	...

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
Греческая Республика	13.9**	14.5**	16.4	16.0
Гренада	...	...	12.0**,-2	12.2**,-2
Республика Гватемала	...	...	11.0**	10.3**
Гвинейская Республика	...	...	9.6 ⁻¹	6.8 ⁻¹
Республика Гвинея-Бисау	6.7**	4.2**	...	...
Гайана	...	...	12.7**	12.6**
Республика Гаити	...	...	...	...
Государство Ватикан	...	...	...	...
Республика Гондурас	...	...	...	...
Специальный Административный район Гонконг, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	...	...	13.9 ⁻²	13.5 ⁻²
Венгрия	14.0**	14.4**	14.6	15.7
Исландия	16.4**	17.7**	17.0	19.7
Индия	9.4**	7.3**	10.6**,-1	9.4**,-1
Республика Индонезия	11.0**,+1	10.6**,+1	12.5	12.2
Исламская Республика Иран	12.0**	10.9**	12.8**,-2	12.9**,-2
Республика Ирак	9.6**	7.0**	11.1**,-2	8.3**,-2
Ирландия	16.2	17.2	17.6	18.1
Израиль	14.5**	15.4**	15.1	16.0
Италия	15.1**,+1	15.6**,+1	16.0	16.9
Ямайка	11.3**	11.7**	...	...
Япония	14.7**	14.4**	15.1**	14.8**
Иордания	12.5**	12.8**	12.9**	13.3**
Республика Казахстан	12.0	12.6	14.5	15.6
Республика Кения	8.6**	8.2**	10.8**	10.1**
Республика Кирибати	11.4*	14.2*	11.9**,-2	12.7**,-2

1	2	3	4	5
Государство Кувейт	11.9**+1	13.2**+1	11.9**+1	13.2**+1
Киргизия	11.7	11.9	12.1	12.9
Лаосская Народно-Демократическая Республика	9.1**	7.2**	10.2**	8.5**
Латвия	13.3	15.1	14.5 ⁻¹	16.6 ⁻¹
Ливанская Республика	12.0**	12.2**	12.8**	13.6**
Королевство Лесото	9.6**	10.2**	10.1 ⁻¹	10.5 ⁻¹
Республика Либерия	11.2**	8.2**	....	....
Ливия	....	....	....	....
Лихтенштейн	....	....	15.7*	13.5*
Литовская Республика	14.1**	15.1**	14.9	16.6
Люксембург	13.4**	13.7**	13.4 ⁻¹	13.6 ⁻¹
Специальный Административный район Макао, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	12.6**	12.3**	15.6	14.6
Республика Мадагаскар	....	....	9.6**	9.2**
Республика Малави	10.8**	10.0**	9.2**	9.0**
Малайзия	11.6**	12.1**	12.4 ⁻²	13.1 ⁻²
Мальдивская Республика	12.4**	12.6**	12.2**+1	12.3**+1
Республика Мали	6.0**	4.0**	7.7**+2	5.4**+2
Республика Мальта	13.8	13.9	14.8 ⁻²	14.9 ⁻²
Маршалловы Острова	....	....	....	....
Исламская Республика Мавритания	7.3**+1	6.7**+1	8.1**+1	8.0**+1
Республика Маврикий	12.5**	12.1**	13.7**+2	13.4**+2
Мексика	12.1**	11.9**	13.7	13.5

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	...
Княжество Монако	...	...	...	...
Монголия	8.3	10.1	12.2	13.9
Черногория	...	...	...	...
Монтсеррат	...	...	13.8**	16.9**
Королевство Марокко	9.2**	7.6**	11.1**	9.8**
Республика Мозамбик	...	...	9.1**,-2	7.4**,-2
Мьянма	...	...	...	...
Республика Намибия	11.2**,+1	11.4**,+1	10.6**,-1	10.9**,-1
Республика Науру	6.7*	8.1*	8.2*,-1	8.8*,-1
Федеративная Демократическая Республика Непал	9.9**	7.5**	...	...
Нидерланды	16.7**	16.3**	16.7	16.6
Нидерландские Антильские острова	14.3	14.6	...	...
Новая Зеландия	16.8**	18.3**	19.1	20.6
Республика Никарагуа	9.7**,+1	10.2**,+1	...	...
Республика Нигер	...	...	4.7**	3.3**
Федеративная Республика Нигерия	8.1**,-1	6.5**,-1	...	...
Ниуэ	11.3**	11.6**	12.3*,-2	12.3*,-2
Норвегия	16.8**	18.2**	16.9	18.2
Оман	...	...	11.5**	11.5**
Пакистан	...	...	7.9**	6.3**
Республика Палау	13.7**	15.4**	...	...
Палестинская национальная администрация	12.0**	12.4**	12.7	13.7

1	2	3	4	5
Республика Панама	12.2**	13.4**	12.7**,-1	14.1**,-1
Папуа – Новая Гвинея	...	...	...	...
Республика Парагвай	11.8**	11.9**	12.0**,-2	12.0**,-2
Республика Перу	14.0**,+1	13.9**,+1	13.7**,-1	14.3**,-1
Республика Филиппины	11.4**,-1	11.9**,-1	11.5**,-1	12.1**,-1
Республика Польша	14.3**	15.1**	14.7	15.8
Португальская Республика	15.6**	16.3**	15.1	15.7
Катар	11.2**,+1	12.9**,+1	13.3	14.3
Республика Корея	16.7**	14.4**	18.0	15.7
Республика Мьянма	11.1**	11.7**	11.7*	12.6*
Румыния	11.8**	12.2**	13.9	14.8
Российская Федерация	...	...	13.2**	14.3**
Республика Руанда	6.8**	6.5**	8.5**,-2	8.6**,-2
Федерация Сент-Китс и Невис	13.5**	14.8**	12.1**,-2	12.5**,-2
Сент-Люсия	...	...	12.9**	14.0**
Сент-Винсент и Гренадины	10.6**	11.4**	11.8**,-2	12.2**,-2
Независимое Государство Самоа	11.8**	12.4**	...	...
Республика Сан-Марино	...	...	...	...
Демократическая Республика Сан-Томе и Принсипи	...	...	10.4	10.5
Королевство Саудовская Аравия	...	...	13.3**,-2	13.0**,-2
Республика Сенегал	...	...	7.4**	6.8**
Республика Сербия	...	...	...	...
Республика Сейшельские Острова	13.7*	14.3*	14.2*	15.4*
Республика Сьерра-Леоне	7.9**,+1	5.8**,+1	...	...

1	2	3	4	5
Республика Сингапур	...	...	...	...
Словацкая Республика	13.3**	13.5**	14.3	15.4
Республика Словения	14.2	15.4	16.1**	17.6**
Соломоновы Острова	7.1	6.3	8.8 ⁻²	8.2 ⁻²
Федеративная Республика Сомали	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	12.7**	12.9**	13.0**,-1	13.2**,-1
Королевство Испания	15.5	16.3	15.8	16.7
Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка	...	...	...	...
Республика Судан	...	...	...	...
Республика Суринам	...	...	...	...
Королевство Свазиленд	9.9**	9.3**	10.9**,-1	10.2**,-1
Королевство Швеция	17.3**	20.6**	14.9	16.4
Швейцарская Конфедерация	15.2**	14.5**	15.1	14.7
Сирийская Арабская Республика	...	...	...	...
Республика Таджикистан	10.7**	8.9**	12.0**	10.0**
Королевство Таиланд	12.2**,+1	12.3**,+1	13.4**	14.5**
Республика Македония	11.9**	11.9**	12.3	12.5
Демократическая Республика Восточный Тимор	...	...	...	...
Тоголезская Республика	...	...	...	...
Токелау	10.5**	11.4**	...	...
Королевство Тонга	12.9**	13.2**	...	...
Республика Тринидад и Тобаго	10.9**	11.5**	11.1**,-2	11.4**,-2

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
Тунисская Республика	13.2**+1	13.2**+1	13.5**+1	14.4**+1
Турецкая Республика	11.9**+1	9.8**+1	12.4	10.8**
Туркменистан	...	...	...	...
Терк и Кайкос	...	...	10.9**+2	11.8**+2
Тувалу	11.1**+1	11.4**+1	...	...
Республика Уганда	11.0**	10.0**	...	...
Украина	12.7**	13.1**	14.2*	14.9*
Объединенные Арабские Эмираты	10.3**	11.3**	...	...
Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии	15.8**	16.4**	15.4**	16.5**
Объединенная Республика Танзания	5.4**	5.3**+1	...	...
Соединенные Штаты Америки	14.9	15.8	15.1**	16.6**
Восточная Республика Уругвай	13.5**	15.2**	14.9	16.4
Республика Узбекистан	10.9**	10.5**	11.8	11.4
Республика Вануату	...	...	...	...
Боливарианская Республика Венесуэла	10.0**	11.0**	...	...
Социалистическая Республика Вьетнам	10.7	9.9	...	...
Йеменская Республика	10.3**	5.3**	10.6**+2	6.6**+2
Республика Замбия	7.4**	6.6**	...	...
Республика Зимбабве	10.1**	9.4**	...	...
Арабские Государства	10,4**	9,0**	...	...

Окончание табл. 4

1	2	3	4	5
Центральной и Восточной Европы	12,1**	12,0**	13,3	13,4
Центральная Азия	11,0	10,8	12,2	12,1
Азиатско-Тихоокеанский регион	...	...	11,8	11,8
Латинская Америка и Карибский бассейн	12,6	12,9	13,2**	13,6**
Северная Америка и Восточная Европа	15,4	16,0	15,5	16,5
Юго-Западная Азия	8,9	7,1	...	...
Тропическая Африка (регион к югу от Сахары, англ. Sub-Saharan Africa)	7,5**	6,1**	9,3**	7,9**

Источник: Институт статистики ЮНЕСКО.

Международная мобильность студентов по странам приема

В таблице 5 представлен обзор международной мобильности студентов, указаны данные о студентах, приезжающих в зарубежные страны, а также данные по регионам и общемировые показатели.

Студенты считаются участниками программ международной академической мобильности, если они прибыли в ту или иную страну с целью получения образования и обучающиеся за пределами страны происхождения (Институт статистики ЮНЕСКО. Глоссарий. URL: <http://www.uis.unesco.org/glossary/>).

Таблица 5

Международная мобильность студентов по странам приема

Среднее значение	2000	2007
В мире	1,940,517	2,800,470
Арабские государства	58,184	80,026
Центральной и Восточной Европы	138,471	199,955
Центральная Азия	25,228	52,307
Азиатско-Тихоокеанский регион	262,019	514,290
Латинская Америка и Карибский бассейн	25,783	53,113
Северная Америка и Восточная Европа	1,362,563	1,816,945
Юго-Западная Азия	9,181	10,739
Тропическая Африка (регион к югу от Сахары, англ. Sub-Saharan Africa)	59,087	73,095

Источник: Институт статистики ЮНЕСКО.

**Государственные расходы на высшее образование в %
от общего объема государственных расходов на образование**

В таблице 6 приведены сравнительные данные за 2000 и 2007 гг. по странам и использованы данные из ежегодных финансовых отчетов, подготовленных министерством финансов соответствующих стран; национальных отчетов Центральных статистических управлений, финансовых отчетов различных правительственных ведомств, участвующих в образовательной деятельности, в частности, документы национальных министерств образования (Институт статистики ЮНЕСКО. Глоссарий. URL: <http://www.uis.unesco.org/glossary/>).

Таблица 6

**Государственные расходы на высшее образование в % от общего объема
государственных расходов на образование**

Страны или регион	2000	2007
1	2	3
Афганистан	...	...
Албания	...	...
Алжир	...	...
Андорра	...	4.5
Ангола	..	8.7 ⁻²
Ангилья	..	18.3 ⁻²
Антигуа и Барбуда	15.1 ^{**,-1}	...
Аргентина	18.4 ^{**}	17.8 ⁻¹
Армения	...	...
Аруба	10.6	11.5 ⁻²
Австралия	23,7	24.5 ⁻¹
Австрия	23.6 ⁺¹	27.3 ⁻²
Азербайджан	6.0	7.0
Багамские Острова	...	...
Бахрейн	...	...
Бангладеш	10.1	11.5
Барбадос	27.4	30.2
Белоруссия	...	20.2
Бельгия	22.3 ⁺¹	22.0 ⁻¹
Белиз	6.5	...
Республика Бенин	17.2	20.6 ⁻¹
Бермудские Острова	...	- ⁻¹
Королевство Бутан	19.6 ^{**}	19.4
Боливия	28.9	...
Босния и Герцеговина	...	...

Продолжение табл. 6

1	2	3
Республика Ботсвана	...	27.5
Бразилия	22.1	16.7 ⁻¹
Британские Виргинские Острова	21.8 ⁺¹	33.1
Бруней-Даруссалам	...	...
Болгария	15.8 ⁺¹	17.3 ⁻¹
Буркина-Фасо	...	11.1 ⁻¹
Республика Бурунди	26.9	15.3 ⁻²
Королевство Камбоджа	5.0 ⁺¹	3.4
Республика Камерун	14.2 ^{**,-1}	23.3
Канада	35.7	...
Республика Кабо-Верде	...	4.3
Каймановы Острова	...	- ⁻¹
Центральноафриканская Республика	...	22.8 ⁻¹
Чад	16.6 ^{**,-1}	18.7 ⁻²
Чили	14.5	15.3
Китайская Народная Республика	24.0 ⁻¹	...
Республика Колумбия	19.9	32.0
Коморские Острова	...	...
Республика Конго	32.6 ⁺¹	25.9 ^{**,-2}
Острова Кука	...	...
Республика Коста-Рика	19.4	...
Республика Кот-д'Ивуар	25.1 ^{**}	...
Республика Хорватия	...	...
Республика Куба	17.6 [*]	25.1
Кипр	17.1	23.5 ⁻¹
Чешская Республика	19.0	26.7 ⁻¹
КНДР	...	...
Демократическая Республика Конго	...	...
Королевство Дания	30.0	28.7 ⁻²
Республика Джибути	...	...
Содружество Доминики	...	...
Доминиканская Республика	...	14.5
Республика Эквадор	5.2	...
Арабская Республика Египет	...	...
Республика Эль-Сальвадор	6.7	9.8 [*]
Республика Экваториальная Гвинея	34.9 ⁺¹	...
Эритрея	14.0 ^{**,+1}	19.4 ⁻¹
Эстонская Республика	19.6 ⁺¹	18.9 ⁻²
Федеративная Демократическая Республика Эфиопия	...	39.0
Республика Фиджи	14.4	...
Финляндия	34.0	31.7 ⁻¹
Французская Республика (Франция)	17.6	21.4 ⁻¹
Грузия	...	...

Продолжение табл. 6

1	2	3
Габонская Республика	...	...
Исламская Республика Гамбия	...	...
Федеративная Республика Германия	24.2	25.2 ⁻¹
Республика Гана	...	20.8 ⁻²
Гибралтар	...	...
Греческая Республика	24.0	36.1 ⁻²
Гренада	...	...
Республика Гватемала	...	10.9
Гвинейская Республика	...	30.6 ⁻²
Республика Гвинея-Бисау	...	...
Гайана	...	5.9
Республика Гаити	...	...
Государство Ватикан	.. ⁺¹	...
Республика Гондурас	...	...
Специальный Административный район Гонконг, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	33.1 ⁺¹	31.0
Венгрия	21.0	19.1 ⁻¹
Исландия	17.8 ^{**}	18.0 ⁻¹
Индия	20.3	19.6 ⁻²
Республика Индонезия	...	...
Исламская Республика Иран	19.4 ⁺¹	20.4
Республика Ирак	...	...
	2000	2007
Ирландия	30.3	23.4 ⁻¹
Израиль	18.3	16.5 ⁻¹
Италия	18.5 ^{**}	17.0 ⁻¹
Ямайка	21.3 ⁺¹	20.0
Япония	15.2	17.5 ⁻¹
Иордания	18.7 ⁻¹	...
Республика Казахстан	...	13.9
Республика Кения	11.7	15.4 ⁻¹
Республика Кирибати	...	...
Государство Кувейт	...	32.6 ^{**,-1}
Киргизия	14.7	19.0
Лаосская Народно-Демократическая Республика	12.3	9.2 ⁻²
Латвия	16.3	17.9 ⁻¹
Ливанская Республика	15.5	25.3
Королевство Лесото	16.7	36.8 ⁻¹
Республика Либерия	...	...
Ливия	52.7 ⁻¹	...
Лихтенштейн	...	9.1 ⁻¹
Литовская Республика	22.7 ⁺¹	20.6 ⁻¹
Люксембург	...	...
Специальный Административный район Макао, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	28.4	41.0 ⁻¹

Продолжение табл. 6

1	2	3
Республика Мадагаскар	11.9 ^{**}	12.7
Республика Малави	...	...
Малайзия	32.1	37.6 ⁻¹
Мальдивская Республика	...	- ^{**,-1}
Республика Мали	14.6 ^{**,-1}	11.0 ⁻¹
Республика Мальта	...	...
Маршалловы Острова	5.6 ⁻¹	...
Исламская Республика Мавритания	14.1 ^{**,-1}	5.0 ^{**,-2}
Республика Маврикий	12.7 ⁺¹	10.3 ⁻¹
Мексика	14.5 ⁺¹	17.2 ⁻¹
Федеративные Штаты Микронезии	...	...
Княжество Монако	...	...
Монголия	...	...
Черногория	...	...
Монтсеррат	12.3	...
Королевство Марокко	18.5	16.9 ⁻¹
Республика Мозамбик	...	12.1 ⁻¹
Мьянма	26.4 ⁺¹	...
Республика Намибия	12.0	...
Республика Науру	...	...
Федеративная Демократическая Республика Непал	18.8 ^{**}	13.0 ⁺¹
Нидерланды	26.5 ⁺¹	27.5 ⁻¹
Нидерландские Антильские острова	...	...
Новая Зеландия	24.7 ⁺¹	27.0
Республика Никарагуа	...	...
Республика Нигер	16.2 ⁺¹	9.0 ⁻¹
Федеративная Республика Нигерия	...	...
Ниуэ	7.4 ⁻¹	...
Норвегия	25.4	31.5 ⁻¹
Оман	9.5 ⁺¹	7.6 ⁻²
Пакистан	...	...
Республика Палау	20.7 ⁺¹	...
Палестинская национальная администрация	...	...
Республика Панама	25.3	...
Папуа – Новая Гвинея	...	...
Республика Парагвай	17.3	...
Республика Перу	22.6 ⁺¹	13.6
Республика Филиппины	13.8	13.3 ⁻²
Республика Польша	14.5	21.8 ⁻²
Португальская Республика	18.1	19.0 ⁻¹
Катар	...	13.3 ⁻²
Республика Корея	13.5 ⁻¹	14.0 ⁻²
Республика Мордовия	...	19.5
Румыния	23.9 ⁺¹	23.2 ⁻²
Российская Федерация	16.1	21.9 ⁻¹
Республика Руанда	34.7 ^{**}	25.4

Продолжение табл. 6

1	2	3
Федерация Сент-Китс и Невис	21.2	...
Сент-Люсия	11.1 ^{**,-1}	- ⁻¹
Сент-Винсент и Гренадины	...	5.7
Независимое Государство Самоа	36.4	...
Республика Сан-Марино	...	...
Демократическая Республика Сан-Томé и Принсипи	...	...
Королевство Саудовская Аравия	...	...
Республика Сенегал	...	23.5 ⁻¹
Республика Сербия	...	...
Республика Сейшельские Острова	...	17.9 ⁻¹
Республика Сьерра-Леоне	...	...
Республика Сингапур	26.9 ⁺¹	33.4 ⁺¹
Словацкая Республика	18.4	21.0 ⁻²
Республика Словения	21.8 ⁺¹	21.6 ⁻¹
Соломоновы Острова	...	...
Федеративная Республика Сомали	...	...
Южно-Африканская Республика	14.5	12.9
Королевство Испания	21.8	22.3 ⁻¹
Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка	...	...
Республика Судан	...	...
Республика Суринам	...	...
Королевство Свазиленд	36.8	21.3 ⁻¹
Королевство Швеция	27.2	26.8 ⁻¹
Швейцарская Конфедерация	22.3	26.6 ⁻¹
Сирийская Арабская Республика	...	...
Республика Таджикистан	...	7.5
Королевство Таиланд	20.3	17.9
Республика Македония	...	...
Демократическая Республика Восточный Тимор	...	...
Тоголезская Республика	17.4	21.4
Токелау	...	...
Королевство Тонга	...	...
Республика Тринидад и Тобаго	13.0 ⁺¹	...
Тунисская Республика	21.7 ^{**}	24.3 ⁻¹
Турецкая Республика	30.9	...
Туркменистан	...	...
Терк и Кайкос	9.6	30.7 ⁻²
Тувалу	...	...
Республика Уганда	...	...
Украина	32.3	28.8
Объединенные Арабские Эмираты	28.0 [*]	27.6 ^{**}
Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии	17.5	22.3 ⁻²
Объединенная Республика Танзания	...	...
Соединенные Штаты Америки	26.3 ⁺¹	26.3 ⁻¹

Окончание табл. 6

1	2	3
Восточная Республика Уругвай	20.5	22.0 ⁻¹
Республика Узбекистан	...	...
Республика Вануату	7.4	...
Боливарианская Республика Венесуэла	...	43.5
Социалистическая Республика Вьетнам	...	...
Йеменская Республика	...	...
Республика Замбия	19.4	25.8 ⁻²
Республика Зимбабве	16.6 ^{**}	...

Преподаватели, работающие в системе высшего образования на условиях полной и частичной занятости

В таблице 7 приводятся данные за 2000 и 2007 гг. о количестве преподавателей, работающих в вузах на условиях полной или частичной занятости, по странам.

ЮНЕСКО определяет преподавательский состав как принятый на работу на полную или неполную ставку персонал, в официальные должностные обязанности которого входит непосредственное обучение учащихся и студентов, независимо от уровня квалификации или используемого способа обучения, т. е. очного и/или заочного. В эту категорию не входит педагогический персонал, чьи должностные обязанности не предусматривают активной преподавательской деятельности (т. е. не занимающиеся преподавательской деятельностью директора учебных заведений, заведующие учебной частью) или те, кто на добровольной или временной основе привлекается к работе учебных заведений.

Преподаватель, работающий на полную ставку, это сотрудник, занимающийся преподавательской деятельностью в полном объеме часов, предусмотренном законодательством для определенного уровня образования. Преподаватель, работающий на неполной ставке, это сотрудник, занимающийся преподавательской деятельностью не в полном объеме часов, предусмотренном законодательством для определенного уровня образования.

Таблица 7

**Преподаватели, работающие в системе высшего образования
на условиях полной и частичной занятости**

Страны или регион	Численность ППС			
	2000		2007	
	Всего	ППС с частич- ной занятостью	Всего	ППС с частич- ной занятостью
1	2	3	4	5
Афганистан	...	...	...	...
Албания	1,679	...	...	...
Алжир	19,052 ⁺¹	...	... 31,683	2,694
Андорра	...	...	81 ⁻¹	63 ⁻¹
Ангола	823 ^{**}	...	1,286 ⁻¹	...
Ангилья	.	.	14	14
Антигуа и Барбуда	.	.	...	...
Аргентина	112,721	...	142,296 ⁻¹	115,976 ⁻¹
Армения	10,235	...	12,521	...
Аруба	164	57	222	46
Австралия	...	...	...	...
Австрия	26,516 ^{**}	...	29,367	598
Азербайджан	12,459	2,941	16,423	3,563
Багамские Острова	...	...	...	...
Бахрейн	...	...	756 ^{**,-2}	...
Бангладеш	36,786	...	60,915	-
Барбадос	663	340	786	364
Белоруссия	39,195	...	42,121	8,256
Бельгия	22,756	...	26,298	12,659
Белиз	...	...	97 ⁻²	...
Республика Бенин	763^{**}	...	...	...
Бермудские Острова	107 ⁺¹	26 ⁺¹	88	31
Королевство Бутан	164 ^{**}	...	375 ⁻¹	...
Боливия	12,809	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	...	...
Республика Ботсвана	477 ^{**,-1}	...	529 ⁻²	...
Бразилия	183,194	...	367,638	.
Британские Виргинские Острова	60 ^{**}	...	110 ^{**,-2}	...
Бруней-Даруссалам	483	-	649	.
Болгария	24,620	...	21,447	9,316
Буркина-Фасо	869 ^{**}	...	1,886	...
Республика Бурунди	524	212	1,007	...
Королевство Камбоджа	1,664	...	3,261 ⁻¹	830 -1
Республика Камерун	3,011	728	3,040	...
Канада	133,477	...	...	...
Республика Кабо-Верде	221 ^{**}	...	590	...

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5
Каймановы Острова	22 **	-	49 ⁻¹	25 ⁻¹
Центральноафриканская Республика	325	...	...	...
Чад	409	143	1,100 **, -2	...
Чили	...	...	54,649	...
Китайская Народная Республика	523,326	...	1,326,058	303,764
Республика Колумбия	85,743	...	88,337 **	...
Коморские Острова	76	...	...	...
Республика Конго	645	387	...	...
Острова Кука	.	...	.	...
Республика Коста-Рика	3,874 ⁺¹	...	...	...
Республика Кот-д'Ивуар	...	...	...	...
Республика Хорватия	...	...	13,075	5,291
Республика Куба	23,705	...	135,800	94,375
Кипр	1,082	357	1,824	611
Чешская Республика	20,010	...	22,549 ⁻¹	...
КНДР	...	...	...	...
Демократическая Республика Конго	3,788 ⁻¹	...	16,913	...
Королевство Дания	...	...	...	...
Республика Джибути	18 **	...	121	...
Содружество Доминики	.	...	.-2	...
Доминиканская Республика	...	...	...	...
Республика Эквадор	15,271 ⁺¹	...	22,714	15,442
Арабская Республика Египет	...	...	...	...
Республика Эль-Сальвадор	7,501	...	8,370	3,383
Республика Экваториальная Гвинея	206	...	...	...
Эритрея	250	-	...	...
Эстонская Республика	5,707	2,716	6,358 **, -1	...
Федеративная Демократическая Республика Эфиопия	2,497	...	... 8,355	...
Республика Фиджи	...	...	...	...
Финляндия	17,323 **	...	18,786 **, -1	...
Французская Республика (Франция)	117,740	...	...	...
Габонская Республика	585 ⁻¹	...	...	...
Исламская Республика Гамбия	88 **	...	...	...

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5
Грузия	26,016	...	15,973	8,947
Федеративная Республика Германия	274,210	141,474	295,447	165,720
Республика Гана	2,518	...	4,011	...
Гибралтар ⁻¹	...
Греческая Республика	18,824	...	28,998	15,230
Гренада ⁻²	...
Республика Гватемала	...	...	3,843 ⁻¹	2,955 ⁻¹
Гвинейская Республика	...	...	1,439 ⁻¹	...
Республика Гвинея-Бисау	31	...	...	...
Гайана	...	...	583	300
Республика Гаити	...	...	...	...
Государство Ватикан	1,152 ⁻¹	576 ⁻¹	...	...
Республика Гондурас	5,549	2,953	...	...
Специальный Административный район Гонконг, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	...	...	...	...
Венгрия	21,249	...	23,454	6,678
Исландия	1,658 ^{**}	...	1,961	1,060
Индия	399,023	...	...	...
Республика Индонезия	217,403 ⁺¹	...	265,527	...
Исламская Республика Иран	64,766	...	133,484	85,502
Республика Ирак	12,068	...	19,231 ^{**,-2}	...
Ирландия	10,896 ^{**}	...	12,396	4,052
Израиль	...	...	...	...
Италия	75,081	...	104,421	-
Ямайка	1,751	...	...	...
Япония	472,629	274,569	515,732	301,875
Иордания	4,755	...	9,094	-
Республика Казахстан	26,996	10,349	41,207 ⁺¹	...
Республика Кения	...	...	...	...
Республика Кирибати ⁻¹	...
Государство Кувейт	2,155 ^{**,-1}	1,986 ^{**,-1}	1,986 ^{**,-1}	...
Киргизия	8,383	...	13,468	579
Лаосская Народно-Демократическая Республика	1,152	...	3,030	...
Латвия	5,213	2,194	6,867	3,851
Ливанская Республика	8,820	..	23,323 ⁺¹	...
Королевство Лесото	342	108	638 ⁻¹	253 ⁻¹
Республика Либерия	723	...	...	...

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5
Ливия	12,422	...	...	...
Лихтенштейн		...	...	...
Литовская Республика	12,940	5,370	15,802	8,430
Люксембург	142 **			
Специальный Административный район Макао, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	835		1,725	948
Республика Мадагаскар	1,727	571 *	3,032	1,557
Республика Малави	605 *	...	861	...
Малайзия	29,915 **	...	39,809 ⁻¹	...
Мальдивская Республика	.	...	- **, -1	...
Республика Мали	963 **	...	976	...
Республика Мальта	591	221	712 **, -2	...
Маршалловы Острова	47 **, +1	...	...	...
Исламская Республика Мавритания	301 ⁺¹	...	353 ⁻¹	...
Республика Маврикий	588 **, -1	...		...
Мексика	201,534	...	274,618	198,508
Федеративные Штаты Микронезии	90 **	...	...	...
Княжество Монако	.	.	-1	
Монголия	6,642	...	8,754	1,936
Черногория	...	...	...	...
Монтсеррат	.	.	.	.
Королевство Марокко	18,082	...	18,464	4,777
Республика Мозамбик	983 **	...	3,009 ⁻²	1,620 ⁻²
Мьянма	10,470 **	...	10,669	...
Республика Намибия	877 ⁺¹	244 ⁺¹	763 ⁻¹	...
Республика Науру	.	...	-1	...
Федеративная Демократическая Республика Непал	4,598 **, +1	...	9,932	126
Нидерланды	42,998 **	...	44,632	23,109
Нидерландские Антильские острова	267	...		
Новая Зеландия	11,252	3,676	14,082	5,596
Республика Никарагуа	6,294 **, +1	...	...	...
Республика Нигер	463 **	...	1,095 ⁻¹	...
Федеративная Республика Нигерия	52,386 ⁻¹	...	...	...
Ниуэ	.	...	-1	
Норвегия	14,612	...	19,182	5,013
Оман	...	...	2,959	17

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5
Пакистан	...	...	52,245 [*]	...
Республика Палау	55^{**}	...	...	...
Палестинская национальная администрация	3,390	1,104	5,530	2,620
Республика Панама	7,996	...	11,528 ⁻¹	...
Папуа – Новая Гвинея	1,067 ^{**,-1}	...	...	...
Республика Парагвай	...	...	...	...
Республика Перу	...	...	...	...
Республика Филиппины	93,956 ⁺¹	...	112,941 ^{**,-2}	...
Португальская Республика	...	...	36,069	14,015
Республика Польша	85,971	6,663	99,014	1,315
Катар	595 ⁺¹	...	1,153	11
Республика Корея	144,185	87,736	201,851	131,815
Республика Мордовия	7,227	...	8,570 [*]	...
Румыния	26,977	624	30,583	370
Российская Федерация	525,200	...	679,229	...
Республика Руанда	1,190 ^{**}	...	1,817 ^{**,-2}	...
Федерация Сент-Китс и Невис	.	...	.-²	...
Сент-Люсия	...	...	295	167
Сент-Винсент и Гренадины	.	...	.-²	.- ²
Независимое Государство Самоа	151	...	...	...
Республика Сан-Марино	...	...	...	...
Демократическая Республика Сан-Томé и Принсипи- ⁺¹	.- ⁺¹
Королевство Саудовская Аравия	20,293	...	27,964 ⁻¹	...
Республика Сенегал	...	...	...	...
Республика Сербия	...	...	...	...
Республика Сейшельские Острова	.	...	.	...
Республика Сьерра-Леоне	1,165 ⁺¹	...	...	...
Республика Сингапур	...	...	14,209	6,118
Словацкая Республика	12,211	2,287	13,606	2,611
Республика Словения	2,491	...	5,609	3,600
Соломоновы Острова- ⁻¹	...
Федеративная Республика Сомали	...	...	...	...

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5
Южно-Африканская Республика	38,642 ⁺¹	...	44,175 ⁻¹	...
Королевство Испания	107,032	...	144,091	42,997
Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка	...	...	...	...
Республика Судан	4,486 ^{**}	...	...	...
Республика Суринам	...	...	...	...
Королевство Свазиленд	351	...	462 ₋₁	- ⁻¹
Королевство Швеция	29,851	...	36,479	10,190
Швейцарская Конфедерация	8,243	...	32,545 ⁻¹	27,708 ⁻¹
Сирийская Арабская Республика	...	...	...	...
Республика Таджикистан	5,854	...	7,761	...
Королевство Таиланд	50,639	3,738	75,398 ^{**,+1}	...
Республика Македония	2,774	...	2,774	10
Демократическая Республика Восточный Тимор	...	...	...	...
Тоголезская Республика	388 ^{**}	...	470	...
Токелау	⁻¹	...
Королевство Тонга	103 ^{**}	...	...	...
Республика Тринидад и Тобаго	540	...	1,800 ^{**,-2}	...
Тунисская Республика	9,370	...	18,117	.
Турецкая Республика	65,204	.	89,329	859
Туркменистан	...	...	...	...
Терк и Кайкос	⁻²	...
Тувалу	.	...	.	...
Республика Уганда	3,362	844	...	...
Украина	145,890 ^{**}	...	196,887	...
Объединенные Арабские Эмираты	2,525 ^{**}	...	4,710 ⁺¹	...
Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии	94,360	...	125,585 ⁻¹	...
Объединенная Республика Танзания	2,064	-	3,003	...

Окончание табл. 7

1	2	3	4	5
Соединенные Штаты Америки	1,027,830	436,893	1,310,453	624,343
Восточная Республика Уругвай	11,209 ⁻¹	...	15,789	.
Республика Узбекистан	16,998	...	23,354	3,375
Республика Вануату	26^{**}	...	...	...
Боливарианская Республика Венесуэла	53,590	...	108,594 ^{*, -1}	. ⁻¹
Социалистическая Республика Вьетнам	30,309	...	53,518	.
Йеменская Республика	5,218 ^{**}	...	6,062 ^{**, -2}	...
Республика Замбия	...	...	...	...
Республика Зимбабве	...	...	...	...

Расходы на НИОКР

В таблице 8 предоставлена информация по странам о совокупных внутренних расходах на научные исследования и разработки в 2000 и 2007 гг. Данные включают общие суммы, потраченные по паритету покупательной способности (ППС, указан в долларах), расходы в процентах от валового внутреннего продукта (ВВП), расходы на душу населения, а также процент финансирования на научные исследования и разработки в системе высшего образования.

Таблица 8

Расходы на НИОКР

Страны или регион	000 паритет покупательной способности валют (ППС в \$)		В процентах от ВВП		На душу населения (ППС в \$)		Расходы на НИОКР в сфере образования (%)	
	2000	2007	2000	2007	2000	2007	2000	2007
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...
Албания	...	...	...	...	...	...	...	...
Алжир	395,330 ⁺¹	157,008 ⁻²	0.23% ⁺¹	0.07% ⁻²	12.8 ⁺¹	4.8 ⁻²	...	...
Андорра	...	...	...	...	...	...	...	...
Ангола	...	...	...	...	...	...	...	...
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	1,247,200	4,126,700	0.44%	0.51%	40.1	67.3	33.5%	28.8%
Армения	11,555	36,289	0.18%	0.21%	3.7	12.1	0.4% ⁺³	6.4%
Аруба	...	...	...	...	...	...	...	...
Австралия	7,928,616	14,867,501 ⁻¹	1.61%	2.17% ⁻¹	414.3	724.2 ⁻¹	26.8%	25.7% ⁻¹
Австрия	4,469,402 ^w	7,999,924 ^w	1.91% ^w	2.52% ^w	551.0 ^w	956.8 ^w	27.0% ⁺²	24.1% ^w
Азербайджан	59,721	115,259	0.34%	0.18%	7.3	13.6	31.2% ⁺¹	10.1%
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	...	...	...	...	...	...	...	...
Белоруссия	372,283	1,024,087 ^p	0.72%	0.97% ^p	37.0	105.7 ^p	16.9%	11.5%
Бельгия	5,564,389	6,997,295 ^p	1.97%	1.91% ^p	545.9	669.1 ^p	20.2%	21.8% ^p
Белиз	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Бенин	...	...	...	...	...	...	...	...
Бермудские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...

Продолжение табл. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Королевство Бутан	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливия	149,261	156,801 ⁺²	0.29%	0.28% ⁺²	9.1	9.1 ⁺²	46.0%	41.0% ⁺²
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Ботсвана	...	84,916 ^{v,-2}	...	0.38% ^{v,-2}	...	46.3 ^{v,-2}	...	5.8% ^{v,-2}
Бразилия	1,507,669	17,336,531 ⁻¹	0.94%	1.02% ⁻¹	66.1	91.6 ⁻¹	24.8%	38.4% ⁻³
Британские Виргинские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	2,490 ^{a,+2}	6,287 ^{a,b,-3}	0.02% ^{a,+2}	0.04% ^{a,b,-3}	7.1 ^{a,+2}	17.2 ^{a,b,-3}	30.9% ^{a,+2}	8.4% ^{a,b,-3}
Болгария	257,786	417,101	0.52%	0.48%	32.2	54.6	9.9%	9.7%
Буркина-Фасо	19,659 ^{a,+1}	18,392 ^{a,b}	0.19% ^{a,+1}	0.11% ^{a,b}	1.6 ^{a,+1}	1.2 ^{a,b}	...	...
Республика Бурунди	...	...	...	...	...	...	...	...
Королевство Камбоджа	6,838 ^{w,+2}	...	0.05% ^{w,+2}	...	0.5 ^{w,+2}	...	11.8% ^{w,+2}	...
Республика Камерун	...	...	...	...	...	...	...	...
Канада	16,687,599	23,970,003 ^p	1.91%	2.03% ^p	543.8	729.1 ^p	28.1%	36.0% ^p
Республика Кабо-Верде	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральноафриканская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Чад	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	751,890	1,229,077 ⁻³	0.53%	0.67% ⁻³	48.8	76.2 ⁻³	43.8%	32.0% ⁻³
Китайская Народная Республика	27,029,326	104,901,417	0.90% ^b	1.49%	21.3 ^b	79.0	8.6% ^b	8.5%
Республика Колумбия	275,570	532,093 ⁻¹	0.14%	0.18% ⁻¹	6.6	11.7 ⁻¹	56.0% ^b	52.8% ⁻¹

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Коморские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Конго	...	...	...	...	...	...	...	...
Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Коста-Рика	109,534	133,332 ⁻³	0.39%	0.37% ⁻³	27.9	31.3 ⁻³	36.2% ^u	34.0% ⁻³
Республика Кот-д'Ивуар	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Хорватия	509,326	639,224	1.23%	0.93%	113.0	140.3	33.4%	33.7%
Республика Куба	...	...	0.45%	0.51% ^{u,-2}	...	...	...	...
Кипр	34,226	95,886 ^p	0.24%	0.45% ^p	49.1	123.1 ^p	24.8%	43.1% ^p
Чешская Республика	1,861,306	3,802,680	1.21%	1.59%	182.1	373.3	14.2%	16.9%
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...
Демократическая Республика Конго	60,659 ^{a, v, +4}	75,217 ^{a, v, -2}	0.42% ^{a, v, +4}	0.48% ^{a, v, -2}	1.1 ^{a, v, +4}	1.3 ^{a, v, -2}	...	...
Королевство Дания	3,766,716 ⁺¹	5,015,673 ^w	2.39% ⁺¹	2.57% ^w	703.5 ⁺¹	921.6 ^w	18.9% ⁺¹	27.5% ^w
Республика Джибути	...	...	...	...	...	...	...	...
Содружество Доминики	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Эквадор	38,335 ⁺¹	150,309	0.06% ⁺¹	0.15%	3.1 ⁺¹	11.3	11.1% ⁺¹	3.9%
Арабская Республика Египет	474,513 ^a	927,917 ^a	0.19% ^a	0.23% ^a	7.1 ^a	12.3 ^a	...	...
Республика Эль-Сальвадор	20,051 ⁻²	...	0.08% ⁻²	...	3.4 ⁻²	...	...	...

Продолжение табл. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Республика Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	...	...	...	...	...	...	...	...
Эстонская Республика	81,254	318,550 ^p	0.61%	1.12% ^p	59.3	238.6 ^p	52.4%	41.8%
Федеративная Демократическая Республика Эфиопия	85,282 ^{a,+5}	106,791 ^a	0.18% ^{a,+5}	0.17% ^a	1.1 ^{a,+5}	1.3 ^a	14.3% ^{a,+5}	14.6% ^a
Республика Фиджи	...	...	...	...	...	...	...	...
Финляндия	4,439,726	6,320,699	3.34%	3.47%	857.8	1,197.8	17.8%	18.7%
Французская Республика (Франция)	32,920,326 ^b	43,359,554 ^p	2.15% ^b	2.10% ^p	556.2 ^b	703.3 ^p	18.8% ^b	19.2% ^p
Габонская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Исламская Республика Гамбия	...	...	...	...	...	...	...	...
Грузия	21,111	27,805 ⁻²	0.22%	0.18% ⁻²	4.5	6.2 ⁻²	28.6%	26.8% ⁻²
Федеративная Республика Германия	52,283,497	69,334,450 ^w	2.45%	2.54% ^w	635.2	839.4 ^w	16.1%	16.3% ^w
Республика Гана	...	...	...	...	...	...	...	...
Гибралтар	...	...	...	...	...	...	...	...
Греческая Республика	1,269,719 ⁺¹	1,845,571 ^w	0.51% ⁺¹	0.50% ^w	115.3 ⁺¹	165.6 ^w	44.9% ⁺¹	50.4% ^w
Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...

Продолжение табл. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Республика Гватемала	1,097 ^a	27,720 ⁻¹	0,03% ⁺⁵	0,05% ⁻¹	0,1 ^a	2,1 ⁻¹	57,9% ⁺¹	23,7% ⁻²
Гвинейская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...
Гайана	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...
Государство Ватикан	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Гондурас	7,090	8,572 ⁻³	0,04%	0,04% ⁻³	1,1	1,3 ⁻³	...	...
Специальный Административный район Гонконг, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	830,919	2,172,836 ⁻¹	0,47%	0,81% ⁻¹	124,7	304,6 ⁻¹	80,2%	45,3% ⁻¹
Венгрия	975,619 ⁱ	1,818,797	0,78% ⁱ	0,97%	95,5 ⁱ	181,3	24,0% ^f	23,3% ^f
Исландия	216,187	293,034 ⁻²	2,68%	2,78% ⁻²	769,1	990,9 ⁻²	16,2% ^w	22,0% ⁻²
Индия	11,918,734	14,901,892 ^{w,-3}	0,77%	0,69% ^{w,-3}	11,4	13,3 ^{w,-3}	4,0%	4,9% ^{w,-3}
Республика Индонезия	337,350 ^a	347,237 ^{a,-2}	0,07% ^a	0,05% ^{a,-2}	1,6 ^a	1,5 ^{a,-2}	3,9%	4,6% ⁻⁶
Исламская Республика Иран	2,547,891 ⁺¹	4,697,983 ⁻¹	0,55% ⁺¹	0,67% ⁻¹	38,2 ⁺¹	66,9 ⁻¹	21,9% ⁺¹	30,5% ⁻¹

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Республика Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирландия	1,220,956 ^w	2,522,464 ^p	1.12% ^w	1.34% ^p	321.0 ^w	586.5 ^p	20.2%	26.4% ^p
Израиль	5,611,041 ^{1,+1}	8,817,635 ^{1p}	4.45% ^{1,+1}	4.74% ^{1p}	922.2 ^{1,+1}	1,272.8 ^{1p}	15.0% ^{1,+1}	12.6% ^{d,p}
Италия	15,229,587	19,383,842 ¹	1.05%	1.14% ¹	264.0	329.8 ¹	31.0%	30.3% ¹
Ямайка	7,545 ⁺¹	9,780 ⁻³	0.05% ⁺¹	0.07% ⁻³	2.9 ⁺¹	3.7 ⁻³	...	...
Япония	98,774,473	138,782,039 ¹	3.04%	3.40% ¹	777.5	1,084.6 ¹	14.5%	12.7% ¹
Иордания	60,403 ⁺²	...	0.34% ⁺²	...	11.9 ⁺²	...	...	...
Республика Казахстан	129,188	353,520	0.18%	0.21%	8.6	22.9	9.9%	15.5%
Республика Кения	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...
Государство Кувейт	86,810	111,357 ⁻²	0.13%	0.08% ¹	39.0	41.2 ⁻²	...	...
Киргизия	10,234	26,037	0.16%	0.25%	2.1	4.9	8.1%	12.0%
Лаосская Народно-Демократическая Республика	2,800 ^{a,+2}	...	0.04% ^{a,+2}	...	0.5 ^{a,+2}	...	12.0% ^{a,+2}	...
Латвия	80,377 ^b	251,175	0.44% ^b	0.63%	33.8 ^b	110.3	37.6% ^b	43.2%
Ливанская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Королевство Лесото	1,031 ^{a,+2}	1,552 ^{a,-3}	0.05% ^{a,+2}	0.06% ^{a,-3}	0.5 ^{a,+2}	0.8 ^{a,-3}	...	...
Республика Либерия	...	...	...	...	...	...	...	...
Ливия	...	...	...	...	...	...	...	...
Лихтенштейн	...	...	...	...	...	...	...	...
Литовская Республика	172,986	495,242	0.59%	0.83%	49.4	146.1	...	...
Люксембург	386,708	639,664 ^p	1.65%	1.69% ^p	885.3	1,371.0 ^p	36.5%	50.6%

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Специальный Административный район Макао, автономная территория в составе Китайской Народной Республики	6,586 ^{a,w,+1}	18,569 ^{a,w,-2}	0,07% ^{a,w,+1}	0,11% ^{a,w,-2}	14,7 ^{a,w,+1}	39,3 ^{a,w,-2}	0,2%	3,0% ^p
Республика Мадагаскар	14,752 ^a	25,862 ^a	0,12% ^a	0,14% ^a	0,9 ^a	1,3 ^a	100,0% ^{a,v,+1}	59,6% ^a
Республика Малави	...	...	...	...	...	...	...	...
Малайзия	1,045,028	2,085,079 ⁻¹	0,49%	0,64% ⁻¹	44,9	79,8 ⁻¹	17,1%	9,9% ⁻¹
Мальдивская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Мали	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Мальга	19,566 ⁺²	57,262 ⁻¹	0,26% ⁺²	0,60% ^p	49,6 ⁺²	141,5 ⁻¹	58,8% ⁺²	31,1% ^p
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Исламская Республика Мавритания	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Маврикий	27,380 ^v	47,014 ^{v,-2}	0,30% ^v	0,38% ^{v,-2}	23,1 ^v	37,9 ^{v,-2}	...	...
Мексика	3,355,565	5,918,978 ⁻²	0,37%	0,50% ⁻²	33,6	56,8 ⁻²	28,3%	27,4% ⁻²
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	...	...	...	...	...
Княжество Монако	...	...	...	...	...	...	...	...
Монголия	8,451	19,225	0,20%	0,23%	3,4	7,3	16,4% ⁺¹	12,7%
Черногория	34,536 ⁺³	72,697	0,80% ⁺³	1,18%	53,4 ⁺³	118,3	76,7% ⁺³	80,0%

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Монтсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...
Королевство Марокко	522,576 ⁺¹	761,726 ⁻¹	0.63% ⁺¹	0.64% ⁻¹	18.1 ⁺¹	25.0 ⁻¹	...	52.4% ⁺¹
Республика Мозамбик	52,267 ^{v,+2}	...	0.50% ^{v,+2}	...	2.7 ^{v,+2}	...	...	...
Мьянма	26,774 ^u	49,890 ^{u,-5}	0.11% ^u	0.16% ^{u,-5}	0.6 ^u	1.1 ^{u,-5}	...	...
Республика Намибия	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Науру	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративная Демократическая Республика Непал	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	8,533,046	10,907,528 ^p	1.82%	1.75% ^p	535.9	664.3 ^p	27.8% ^b	26.5% ^p
Нидерландские Антильские острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	961,539 ⁺¹	1,189,316 ⁻²	1.14% ⁺¹	1.17% ⁻²	246.6 ⁺¹	290.3 ⁻²	30.8% ⁺¹	32.5% ⁻
Республика Никарагуа	4,693 ⁺²	...	0.05% ⁺²	...	0.9 ⁺²	...	...	...
Республика Нигер	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративная Республика Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...
Ниуэ	...	...	...	...	...	...	...	...
Норвегия	2,663,930 ⁺¹	4,213,008	1.59% ⁺¹	1.68%	589.7 ⁺¹	896.7	25.7% ⁺¹	31.2%
Оман	...	...	...	...	...	...	...	...
Пакистан	303,403 ^a	2,751,785	0.13% ^a	0.67%	2.1 ^a	16.8	19.6%	26.7%
Республика Палау	...	...	...	...	...	...	...	...

Продолжение табл. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Палестинская национальная администрация	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Панама	81,964 ^b	72,864 ⁻²	0.38% ^b	0.25% ⁻²	27.8 ^b	22.5 ⁻²	7.1% ^b	8.6% ⁻²
Папуа – Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Парагвай	16,259 ⁺¹	20,133 ⁻²	0.09% ⁺¹	0.09% ⁻²	3.0 ⁺¹	3.4 ⁻²	40.7% ⁺²	40.7% ⁻³
Республика Перу	139,027	239,000 ⁻³	0.11%	0.15% ⁻³	5.4	8.9 ⁻³	41.9%	38.1% ⁻³
Республика Филиппины	287,262 ⁻²	290,819 ⁻²	0.15% ⁺²	0.12% ⁻²	3.6 ⁺²	3.4 ⁻²	13.2% ⁺²	21.3% ⁻²
Республика Польша	2,601,722	3,110,008 ⁻¹	0.64%	0.56% ⁻¹	67.7	81.5 ⁻¹	31.5%	31.0% ⁻¹
Португальская Республика	1,322,623 ^w	2,754,319 ^p	0.76% ^w	1.19% ^p	129.3 ^w	259.3 ^p	37.5% ^w	29.9% ^p
Катар	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Корея	18,493,696	35,885,771 ⁻¹	2.39%	3.22% ⁻¹	395.3	746.8 ⁻¹	11.3%	10.0% ⁻¹
Республика Мавритания	22,494 ^{a,+3}	53,035 ^a	0.32% ^{a,+3}	0.55% ^a	6.2 ^{a,+3}	14.1 ^a	9.3% ^{a,+5}	11.1% ^a
Румыния	502,267	1,320,839	0.37%	0.54%	22.7	61.6	11.8%	24.1%
Российская Федерация	11,736,242	23,490,564	1.05%	1.12%	79.6	164.8	4.5%	6.3%
Республика Руанда	...	...	...	...	...	...	...	...
Федерация Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	319 ⁺¹	963 ⁻⁵	0.05% ⁺¹	0.15% ⁻⁵	2.7 ⁺¹	8.2 ⁻⁵	...	...

Продолжение табл. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Независимое Государство Самоа	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...
Демократическая Республика Сан-Томé и Принсипи	...	...	...	...	...	...	...	...
Королевство Саудовская Аравия	261,234 ⁺³	273,072	0,06% ⁺³	0,05%	11,6 ⁺³	11,0	...	...
Республика Сенегал	...	16,252 ^{a,w,-2}	...	0,09% ^{a,w,-2}	...	1,4 ^{a,w,-2}	...	66,7% ^{a,-2}
Республика Сербия	...	...	...	...	...	...	34,5% ^{a,n}	47,9% ^{a,n,-1}
Республика Сейшельские Острова	4,850 ^{a,+1}	4,519 ^{a,-2}	0,43% ^{a,+1}	0,38% ^{a,-2}	59,7 ^{a,+1}	54,5 ^{a,-2}	...	...
Республика Сьерра-Леоне	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Сингапур	2,538,473	4,819,151 ⁻¹	1,88%	2,31% ⁻¹	631,9	1099,8 ⁻¹	11,2%	23,9% ^{v,-1}
Словацкая Республика	383,821	501,318	0,65%	0,46%	71,2	93,0	9,5%	25,0%
Республика Словения	480,800	857,830 ^p	1,41%	1,57% ^p	242,4	428,6 ^p	16,6%	15,4% ^p
Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративная Республика Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...

Продолжение табл. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Южно-Африканская Республика	2,250,432 ⁺¹	3,654,269 ⁻²	0.73% ⁺¹	0.92% ⁻²	48.9 ⁺¹	76.2 ⁻²	25.3% ⁺¹	19.3% ⁻²
Королевство Испания	7,780,724	17,955,014	0.91%	1.28%	193.4	405.5	29.6%	26.4%
Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка	73,279 ^a	116,029 ⁻³	0.14% ^a	0.18% ⁻³	3.9 ^a	6.1 ⁻³	19.0% ^a	33.6% ⁻³
Республика Судан	192,258	179,085 ⁻²	0.47%	0.29% ⁻²	5.8	4.9 ⁻²	29.5%	27.1% ⁻²
Республика Суринам	...	...	...	...	...	...	...	...
Королевство Свазиленд	...	...	...	...	...	...	...	...
Королевство Швеция	10,378,445 ^{d+}	12,357,368 ^p	4.24% ^{d+}	3.71% ^p	1,167.5 ^{d+}	1,355.1 ^p	19.6% ⁺¹	21.1% ^p
Швейцарская Конфедерация	5,758,625	7,479,222 ⁻³	2.57%	2.93% ⁻³	792.8	1,011.8 ⁻³	22.9%	22.9% ⁻³
Сирийская Арабская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Таджикистан	5,545 ⁺¹	7,607	0.09% ⁺¹	0.06%	0.9 ⁺¹	1.1	3.0% ⁺¹	6.9% ⁻²
Королевство Таиланд	776,838 ^w	1,205,911 ^{w,-1}	0.25% ^w	0.25% ^{w,-1}	12.8 ^w	19.0 ^{w,-1}	31.0% ⁺³	38.3% ^{w,-1}
Республика Македония	54,777	33,654 ⁻¹	0.44%	0.21% ⁻¹	27.3	16.5 ⁻¹	60.2%	39.8% ⁻¹
Демократическая Республика Восточный Тимор	...	...	...	...	...	...	...	...

Продолжение табл. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Тоголезская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...
Королевство Тонга	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Тринидад и Тобаго	15,789	27,811 ⁻¹	0.11%	0.10% ⁻¹	12.1	20.9 ⁻¹	23.2%	23.8% ^{w,-1}
Тунисская Республика	211,393	660,607 ⁻²	0.46%	1.02% ⁻²	22.1	65.4 ⁻²	35.7%	34.8% ⁻²
Турецкая Республика	2,819,811	4,883,683 ⁻¹	0.48%	0.58% ⁻¹	41.4	66.1 ⁻¹	60.4%	51.3% ⁻¹
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...
Терк и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	...
Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Уганда	74,807 ⁺²	119,654	0.39% ⁺²	0.41%	2.8 ⁺²	3.9	1.3% ⁺²	9.6% ⁻¹
Украина	1,548,267	2,780,261	0.96%	0.87%	31.7	60.2	5.8%	6.9%
Объединенные Арабские Эмираты	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии	27,823,886	35,590,852 ⁻¹	1.86%	1.80% ⁻¹	472.7	588.2 ⁻¹	20.6%	26.1% ⁻¹
Объединенная Республика Танзания	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенные Штаты Америки	268,121,000 ^z	368,799,000 ^{p,z}	2.75% ^z	2.67% ^{p,z}	941.2 ^z	1,205.9 ^{p,z}	11.4% ^z	13.3% ^{p,z}

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Восточная Республика Уругвай	61,686	122,140 ⁻¹	0.24%	0.36% ⁻¹	18.6	36.7 ⁻¹	35.7%	36.7% ⁻¹
Республика Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Вануату	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливарианская Республика Венесуэла	775,282 ^v	905,892 ^{v,-2}	0.38% ^v	0.34% ^{v,-2}	31.8 ^v	33.9 ^{v,-2}	...	...
Социалистическая Республика Вьетнам	252,831 ⁺²	...	0.19% ⁺²	...	3.1 ⁺²	...	17.9% ⁺²	...
Йеменская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Замбия	657 ⁺²	3,840 ⁻²	0.01% ⁺²	0.03% ⁻²	0.1 ⁺²	0.3 ⁻²	...	...
Республика Зимбабве	...	...	...	...	...	...	...	...

Примечания к таблице 8:

- a Частичные данные.
- b Разрыв в представлении данных.
- d Данные занижены или основаны на заниженных показателях.
- f Сумма в разбивке по секторам деятельности не учитывается в общем объеме.
- i Расходы на оборону исключены (полностью или частично).
- p Предварительные данные.
- u Данные института статистики ЮНЕСКО.
- v Данные преувеличены или основаны на завышенных показателях.
- w Данные национальной статистики.
- z Исключено большинство или все капитальные затраты.

СПИСОК ТАБЛИЦ

ТАБЛИЦА 1. ВАЛОВОЙ КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА ОБРАЗОВАНИЕМ (GER).....	265
ТАБЛИЦА 2. ЧИСЛО СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	277
ТАБЛИЦА 3. ЧИСЛО СТУДЕНТОВ ЖЕНСКОГО ПОЛА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	286
ТАБЛИЦА 4. ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	299
ТАБЛИЦА 5. МЕЖДУНАРОДНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПО СТРАНАМ ПРИЕМА.....	309
ТАБЛИЦА 6. ГОСУДАРСТВЕННЫЕ РАСХОДЫ НА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В % ОТ ОБЩЕГО ОБЪЕМА ГОСУДАРСТВЕННЫХ РАСХОДОВ НА ОБРАЗОВАНИЕ.....	310
ТАБЛИЦА 7. ПРЕПОДАВАТЕЛИ, РАБОТАЮЩИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УСЛОВИЯХ ПОЛНОЙ И ЧАСТИЧНОЙ ЗАНЯТОСТИ.....	315
ТАБЛИЦА 8. РАСХОДЫ НА НИОКР.....	322

Все права защищены.
Ни одна из частей настоящей книги не может воспроизводиться,
храниться в информационно-поисковой системе, передаваться любым способом
в электронной, печатной форме, не подлежит фотокопированию, микрофильмированию,
записи и прочим способам воспроизведения без письменного разрешения издателя,
за исключением случаев, когда материал используется для компьютерной обработки
исключительно покупателем этой книги.

Научное издание

Филип Дж. Альтбах
Лиз Райзберг
Лаура Е. Рамбли

Редактор *Ж.В. Медведева*
Технический редактор *Н.А. Ясько*
Компьютерная верстка *М.Н. Закиной*
Дизайн обложки *Ю.Н. Ефремовой*

Издание осуществлено на основании договора с ЮНЕСКО № J.2017-026 от 09.11.2017 на перевод книги на русский язык, её издание, распространение в печатном варианте и электронной форме согласно лицензии Creative Commons (CC BY-NC-ND) «Attribution-NoDerivs» «Attribution-NonCommercial-NoDerivs» («Атрибуция – Некоммерческое использование – Без производных произведений») на безвозмездной основе.

Подписано в печать 16.07.2018 г. Формат 70×100/16.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 27,41. Заказ 558

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. (495) 952-04-41

Для заметок

Для заметок
