



Межрегиональные  
исследования  
в общественных науках

Министерство  
образования и науки  
Российской Федерации

«ИНО-Центр  
(Информация. Наука.  
Образование)»

Институт имени Кеннана  
Центра Вудро Вильсона  
(США)

Корпорация Карнеги  
в Нью-Йорке (США)

Фонд Джона Д.  
и Кэтрин Т. МакАртуров  
(США)



Данное издание осуществлено в рамках программы «Межрегиональные исследования в общественных науках», реализуемой совместно Министерством образования и науки Российской Федерации, АНО «ИНО-Центр (Информация. Наука. Образование)» и Институтом имени Кеннана Центра Вудро Вильсона при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США) и Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров (США). Точка зрения, отраженная в данном издании, может не совпадать с точкой зрения доноров и организаторов Программы.

#### **Научный совет**

**Губин** Сергей Александрович — доктор физико-математических наук

**Данилова** Елена Николаевна — кандидат социологических наук

**Зверева** Галина Ивановна — доктор исторических наук, профессор

**Каменский** Александр Борисович — доктор исторических наук, профессор

**Кортунов** Андрей Вадимович — кандидат исторических наук

**Юевич** Андрей Владиславович — доктор психологических наук, член-корреспондент РАН

Шанс для европейских  
университетов

# A Chance for European Universities

Or: Avoiding the Looming University  
Crisis in Europe

Jo Ritzen

Amsterdam University Press

**Джо Ритцен**

**ШАНС ДЛЯ ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ.  
ИЛИ КАК ЕВРОПЕ ИЗБЕЖАТЬ КРИЗИСА,  
НАДВИГАЮЩЕГОСЯ НА ЕЕ УНИВЕРСИТЕТЫ**



Москва • Логос • 2011

УДК 378.4  
ББК 74.58  
Р55

*Печатается по решению Научного совета программы  
«Межрегиональные исследования в общественных науках»*

**Ритцен, Джо**  
Р55 Шанс для европейских университетов. Или как Европе избежать кризиса, надвигающегося на ее университеты / Джо Ритцен; пер. с англ. Д.А. Белановского; под ред. Б.В. Железова. – М.: Логос, 2011. – 296 с.

ISBN 978-5-98704-535-0

Рассматриваются состояние и перспективы развития европейских университетов в контексте Болонского процесса. Раскрыты вызовы, с которыми они столкнулись в современную эпоху. Показано, что в настоящее время университеты ни в экономическом, ни в культурном отношении не соответствуют тем требованиям, которые продиктованы необходимостью строительства более сильной Европы. Дан анализ ключевых аспектов деятельности университетов, включая их роль в формировании трудовых ресурсов и развитии международной мобильности специалистов в условиях всемирной демографической асимметрии, вклад в инновации в экономике и социальной сфере. Освещены проблемы финансирования университетского образования и повышения экономической самостоятельности вузов. Предложен план действий, направленный на достижение лучшего будущего европейских университетов.

Для руководителей и научно-педагогических работников высших учебных заведений. Будет полезна представителям государственно-политических кругов, руководителям и сотрудникам органов управления образованием и наукой, ученым и специалистам, разрабатывающим проблемы модернизации отечественной высшей школы. Представляет интерес для интеллектуальных читательских кругов.

УДК 378.4  
ББК 74.58

*Книга распространяется бесплатно*

ISBN 978-5-98704-535-0

© Jo Ritzen / Amsterdam University Press, 2010  
© АНО «ИНО-Центр (Информация. Наука. Образование)», 2011  
© Логос, оформление, 2011

*Посвящаю бывшим и нынешним сотрудникам  
Маастрихтского университета, которым удалось невозможное*

## **БЛАГОДАРНОСТЬ**

Эта книга в значительной степени является плодом моего длительного путешествия по различным университетам, начавшегося с моего первого знакомства с экономикой образования в 1968 году, которую преподавал Луис Эммери. Чем длиннее становился путь, тем яснее я осознавал влияние, которое оказали на меня во время учебы в бакалавриате и магистратуре профессора Кеес Вергахен и Хьюберт Квакернаак в Дельфте, а также мудрый и блистательный педагог Ян Тинберген в Роттердаме.

В Беркли я преподавал, но благодаря моему наставнику Чарльзу Бенсону в большей степени – обучался. Труднейший курс политической экономики образования, освоенный под мягким руководством Уима Кока, также имел для меня колоссальное значение. Мои коллеги, министры Гудмунд Хернес и Эдуардо Грило, способствовали расширению моего кругозора. Я чрезвычайно признателен многим людям, которые в течение периода моего университетского обучения и исследовательской работы вдохновляли меня и обогащали концепциями и идеями.

Когда же пришло время подвести итог моей работе, мои друзья и коллеги из Маастрихтского университета оказали неоценимую помощь. Я также бесконечно признателен Дебре Стюарт, Иегуде Элкана, Жану-Роберу Питу, Филиппу Агьону, Сийболту Норду, Габриэлю Маркони и Нине Горманс, а также Уиллему Мэттенсу за его вклад в главу 6.

Но больше всего я благодарен этим людям за те радость и удовольствие, которые я ощутил в процессе получения от них знаний. Я начал свое путешествие с небольшого круга вопросов, а заканчиваю его длинным списком.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	11
Краткое содержание работы .....	13
Список сокращений .....	15
Список сокращенных названий стран .....	21
<b>Глава 1. Ключевые проблемы</b> .....	<b>23</b>
1.1. Шанс .....	23
1.2. Европа или европейские страны .....	31
1.3. Европейские университеты .....	35
<b>Глава 2. Надвигающийся кризис</b> .....	<b>41</b>
2.1. Европа в рейтингах .....	41
2.2. Что делает университеты лучше? .....	58
2.3. Европейские университеты когда-то были самыми лучшими .....	64
2.4. Инновация и конкурентоспособность .....	69
2.5. Беспокойство .....	79
2.6. Заключение .....	81
<i>Приложение 2.1. Затраты на НИР по секторам (США, ЕС-15)</i> .....	84
<b>Глава 3. Вызовы</b> .....	<b>86</b>
3.1. Какая Европа? .....	86
3.2. Европейское лидерство .....	89
3.3. Глобальный рынок труда .....	94
3.4. Равные возможности как экономическая потребность .....	99
3.5. Недостаточное использование университетов для экономического роста .....	103
3.6. Заключение .....	110
<i>Приложение 3.1. Статья 149 Договора о создании Европейского         сообщества</i> .....	111



<b>Глава 4. Битва за таланты: у Европы есть шанс</b> .....	113
4.1. Введение .....	113
4.2. Шанс Европы .....	115
4.2.1. Спрос и предложение выпускников в Европе .....	115
4.2.2. Всемирная демографическая асимметрия .....	125
4.3. О миграции талантов .....	133
4.3.1. Решение обучаться за границей .....	133
4.3.2. Внутриевропейская мобильность .....	139
4.3.3. Европа и остальной мир .....	147
4.4. Заключение и предложения .....	159
4.4.1. Еще раз о внутриевропейской мобильности: Европейский статут .....	160
4.4.2. Еще раз о Европе и остальном мире .....	161
<i>Приложение 4.1. Иностранцы студенты в ЕС</i> .....	164
<i>Приложение 4.2. Определение регионов в соответствии с подразделением ООН по нациям и народонаселению</i> .....	168
<b>Глава 5. Остановите финансовое удушение европейских университетов</b> .....	169
5.1. Плохо финансируемые университеты .....	169
5.2. Эрозия государственного финансирования .....	170
5.3. Равные возможности, или Опасайтесь слишком высокой платы за обучение .....	189
5.4. Другие виды доходов .....	196
5.5. Формульное финансирование .....	200
5.6. Заключение .....	201
<b>Глава 6. Дайте инновациям шанс: контекст</b> .....	203
6.1. Университетский контекст .....	203
6.2. Гусеница и бабочка .....	205
6.2.1. Олигархический университет .....	208
6.2.2. Демократизированный университет .....	209
6.2.3. Бюрократический университет .....	213
6.2.4. Профессиональный университет .....	215
6.3. Болонский процесс .....	220
6.4. Дифференциация, отбор и справедливость .....	230
6.5. Познание процесса познания должно быть вознаграждено .....	237
6.6. Заключение .....	243

---

<b>Глава 7. Будущее европейских университетов. План действий ...</b>	245
7.1. Необходим целостный взгляд .....	245
7.2. Элементы согласованного подхода .....	248
7.3. Концепция желаемого будущего и план реализации реформы .....	257
<i>Приложение</i> .....	265
Список графиков .....	268
Список таблиц .....	270
Список использованной литературы .....	273

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Если признаться, я не поклонник идей Фридриха Хайека, однако у меня вызывает восхищение прямота, с которой он пишет во введении к своей книге «Дорога к рабству» (1944). «Это политическая книга, и я не хочу делать вид, что речь идет о чем-то другом, хотя мог бы обозначить ее жанр каким-нибудь более изысканным термином, скажем, социально-философское эссе». Вот и моя книга на самом деле представляет собой воззвание к европейским университетам наилучшим образом использовать таланты для социального, культурного и экономического прогресса. Просто это воззвание облачено в аналитическую и полемическую оболочку.

Существует масса объективных очевидных подтверждений того, что европейские университеты могут добиться лучших результатов, и все же мой призыв основан на личном убеждении в том, что европеец обязан и дальше вносить свой вклад в общеевропейский храм свобод, под сводами которого образуется сообщество, богатое во всех отношениях, определяющих качество жизни. И этот храм находится не на запретной, огороженной территории, а остается открытым как часть глобализованного мира.

Цель этой книги – донести до понимания сотрудников университетов, политиков, работодателей, служащих, иными словами образованной части общества, информацию о препятствиях и альтернативах, которые стоят сегодня перед университетами. Освобождение университетов от условий, тормозящих их развитие, – дело политиков, однако и сами университеты, и все, кто заинтересован в их развитии, должны действовать, чтобы создать благоприятный для развития климат.

Эта книга основана на материалах, которые я публиковал раньше. Часть этих материалов размещена на сайте [www.maastrichtuniversity.nl](http://www.maastrichtuniversity.nl).

Korea, Seoul, Presentation for Global HR Forum 2008:  
The Financial Context for Innovating Universities to Prepare for Global Leadership.

The Netherlands, Maastricht, GRE Board Meeting, 2008:  
EU Master Admission under Bologna, Setting the Stage.

Japan, Tokyo, Presentation for UNU/UNESCO Conference, 2007:  
Higher Education's Perfect Storm.

Ireland, Dublin, Presentation to the Royal Irish Academy, 2007:  
Why European Higher Education Fails or How It Could Fly By Its Tails.

Greece, Athens, Keynote Address at OECD Ministerial Meeting, 2006:  
Scenarios for Higher Education, 2020 *or* When Will China Invade Iran?

## КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Европейские университеты ни в экономическом, ни в культурном отношении не соответствуют тем требованиям, которые необходимы сегодня для строительства более сильной Европы. Атмосферу, в которой функционируют сегодня европейские университеты, необходимо срочно менять с тем, чтобы они могли содействовать конкурентоспособности Европы за счет экономической модернизации, повышения социальной сплоченности и более энергичного культурного динамизма.

Современные европейские университеты во многом напоминают бронзовую олимпийскую медаль: они хорошо смотрятся на фоне 200 университетов мира, но отсутствуют в списке первых 50. Если говорить об отношении общества к университетам, то оно является в равной степени равнодушным и восторженным; многие часто критикуют эти «башни из слоновой кости» или же рассматривают их как бездонные бочки, на которые уходят деньги налогоплательщиков.

Европа должна бороться за получение золотых медалей в международном соревновании с сильной системой высшего образования в США и новыми участниками соревнования – Китаем и Индией. Несбалансированные темпы роста народонаселения в мире при практически постоянном предложении на рынке труда молодых дипломированных специалистов в развитых странах Запада и увеличении численности выпускников высших учебных заведений в развивающихся странах таят в себе одновременно и новые опасности, и новые перспективы для европейских университетов.

Европа должна воспользоваться этими возможностями путем модернизации высшего образования с учетом опыта эффективной

подготовки кадров для международного рынка труда, валоризации знаний, а также системы отбора абитуриентов.

Чтобы достичь успеха, европейским университетам надо изменить свою внутреннюю структуру. Для этого необходимо предпринять следующие шаги.

– Болонский процесс должен денационализироваться за счет общеевропейской аккредитации и контроля качества.

– Управленческая система университетов должна стать менее бюрократичной и более инновационной, она должна представлять собой нечто вроде частной некоммерческой компании, в которой максимально реализуются энергия и талант ее сотрудников.

– Бюджеты университетов надлежит переструктурировать таким образом, чтобы сокращения государственного бюджета могли компенсироваться частными источниками финансирования.

Экономический кризис 2008–2009 годов (а хороший кризис всегда идет на пользу!) дает великолепную возможность Европе осуществить мировоззренческий сдвиг во взглядах на образование, с тем чтобы вырастить в университетах новое, более свободное поколение европейцев.

Европейские университеты реально могут сделать многое для Европы.

## СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

AASCB	Association to Advance Collegiate Schools of Business International Международная ассоциация по развитию университетских школ бизнеса
ACA	Academic Cooperation Association Ассоциация академического сотрудничества
ACO	Adviescommissie Onderwijsaanbod (Advisory Committee on Course Provision) Консультативная комиссия по учебным курсам
ACT	American College Testing Тестирование американских колледжей
AHELO	Assessment of Higher Education Learning Outcomes Оценка результатов обучения по программам высшего образования
AIO	Assistent in opleiding (студент магистратуры, кандидат на степень PhD, аспирант)
AMBA	Association of MBA's Ассоциация выпускников со степенью MBA
VafoG	Bundesausbildungsforderungsgesetz (Federal Educational Aid Act) Федеральный акт помощи образованию ФРГ
Big Four (also Big 4)	«Большая четверка» западноевропейских стран (Германия, Франция, Италия и Испания)
Страны BRIC	Бразилия, Россия, Индия, Китай
BSA	Binding Study Advice Уведомления студентов об их успеваемости

CEO(s)	Chief executive officer(s) Высший руководитель организации
CER	Centre for European Reform Центр европейских реформ
CGS	Council of Graduate Schools Совет вузов, предоставляющих выпускникам дипломы о высшем образовании первого уровня (бакалавра)
CHE	Centre for Higher Education Development Центр развития высшего образования
CHEERS	Careers after Higher Education: a European Research Study Европейское исследование карьерного роста после получения высшего образования
CHEPS	Centre for Higher Education Policy Studies Центр изучения политики высшего образования
CPB	Central Planning Bureau (Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis) Центральное плановое бюро (Нидерландское бюро анализа экономической политики)
CROHO	Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs (Central Register for Degree Courses in Higher Education) Центральный реестр программ высшего образования (направлений подготовки по программам высшего профессионального образования)
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst (German Academic Exchange Service) Германская служба академических обменов
EC	European Commission Европейская комиссия
ECTS	European Credit Transfer System Европейская система перезачета кредитов
EHEA	European Higher Education Area Европейское пространство высшего образования



---

EQUIS	European Quality Improvement System Европейская система совершенствования качества Erasmus Programme European Region Action Scheme for the Mobility of University Students Programme Программа европейской студенческой мо- бильности
ETS	Educational Testing Service Образовательное экзаменационное бюро
EU	European Union Европейский союз
EU-15	Страны Европейского союза: Австрия, Бель- гия, Дания, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Ирландия, Италия, Люксембург, Нидерланды, Португалия, Испания, Швеция, Великобритания
EU-25	15 стран Евросоюза плюс страны, принятые в 2004 году: Кипр, Чешская Республика, Эсто- ния, Венгрия, Латвия, Литва, Мальта, Польша, Словакия, Словения
EC-27	25 стран ЕС плюс страны, принятые в 2007 году (Болгария и Румыния)
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade Генеральное соглашение по тарифам и тор- говле
GDP	Gross domestic product Валовой внутренний продукт (ВВП)
GPA	Grade Point Average Средняя оценка успеваемости
GRE	Graduate Record Examination Экзамен на поступление в аспирантуру (маги- стратуру)
HE	Higher Education Высшее образование
HOAK	Hoger Onderwijs, Autonomie en Kwaliteit (Higher Education, Autonomy and Quality)

ICIS	Высшее образование, автономия и качество International Centre for Integrated assessment and Sustainable development Международный исследовательский центр по проблемам устойчивого развития
ICT	Information and Communication Technology Информационно-коммуникационные техно- логии
IHEP	Institute for Higher Education Policy Институт политики высшего образования
JT	(Shanghai) Jiao Tong (Ranking) (Шанхайский) рейтинг Цзяо Тун
KNAW	Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences) Королевская Нидерландская академия наук и искусств
LCU	Local currency unit Местная денежная единица
MIT	Massachusetts Institute of Technology Массачусетский технологический институт
NACUBO	National Association of College and University Business Offices Национальная ассоциация управляющих колледжей и университетов
NAO	Netherlands Accreditation Organisation Аккредитационное агентство Нидерландов
NGO(s)	Non-governmental Organisation(s) Неправительственная организация
Nuffic	Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education Нидерландская организация по международ- ному сотрудничеству в области высшего образования
NWO	Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, the Netherlands Organisation for Scientific Research

---

	Нидерландская организация научных исследований
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development Организация экономического сотрудничества и развития
PISA	Project International Student Achievement Международная программа по оценке результатов обучения в школе
PPP	Purchasing Parity Index Индекс паритета покупательной способности валют
PPI	Personal Potential Index Индекс личностного потенциала
R&D	Research and development Научно-исследовательские работы и опытно-конструкторские разработки (НИОКР)
ROA	Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (Research Centre for Education and the Labour Market) Центр изучения образования и рынка труда
SAT	Standardised Achievement Test Стандартизированный тест на успеваемость
SCI	Science Citation Index Индекс научного цитирования
SES	socio-economic status Социально-экономический статус
SII	Summary Innovation Index Суммарный инновационный индекс
S7 (Малая семерка)	Австрия, Бельгия, Дания, Финляндия, Нидерланды, Норвегия и Швеция
SSCI	Social Science Citation Index Индекс цитирования в области социальных наук
STEM	Science, Technology, Engineering or Mathematics

	Естественные науки, технология, конструирование и математика
STW	Technologiestichting STW (Foundation for the Technical Sciences)
	Фонд технических наук
ТАЙМС	Times Higher Education Supplement
	Приложение к газете «Таймс», посвященное вопросам высшего образования
TVC	Taakverdeling en Concentratie (Division and Concentration of Tasks)
	Разделение и группирование задач
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
	Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО)
UNU	United Nations University
	Университет Организации Объединенных Наций
USPTO	USA Patent and Trademark Office
	Бюро по патентам и товарным знакам США (БПТЗ)
VAWO	Vakbond voor de wetenschap – Voor personeel van universiteiten, onderzoekinstellingen en universitair medische centra (Association of Personnel at Universities, Research Institutions and University Medical Centers)
	Ассоциация работников университетов и научно-исследовательских институтов и университетских медицинских центров
VSNU	Vereniging van Universiteiten (Association of the Universities in the Netherlands)
	Ассоциация нидерландских университетов
Страны WEI	Countries participating in the World Education Indicators (WEI) programme
	Страны, участвующие в программе всемирных показателей образования

WHW	Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (Law on Higher Education and Research) Закон о высшем образовании и научных исследованиях
WUB	Wet Universitaire Bestuurshervorming (University Government Reorganisation Act) Государственный акт о реорганизации университетов
ZWO	Nederlandse Organisatie voor Zuiver Wetenschappelijk Onderzoek (Netherlands Organisation for the Advancement of Pure Research) Нидерландская организация содействия чистой науке

## СПИСОК СОКРАЩЕННЫХ НАЗВАНИЙ СТРАН

AT	Австрия
AUS	Австралия
BE	Бельгия
BG	Болгария
CAN	Канада
CH	Швейцария
CY	Кипр
CZ	Чешская Республика
DE	Германия
DK	Дания
EE	Эстония
ES	Испания
FI	Финляндия
FR	Франция
GR	Греция
HU	Венгрия

---

IE	Ирландия
IS	Исландия
IT	Италия
JP	Япония
KOR	Южная Корея
LI	Лихтенштейн
LT	Литва
LU	Люксембург
LV	Латвия
MT	Мальта
NL	Нидерланды
NW	Норвегия
PL	Польша
PT	Португалия
RO	Румыния
SE	Швеция
SI	Словения
SK	Республика Словакия
TU	Турция
UK	Великобритания
US	Соединенные Штаты Америки

В книге встречаются и другие сокращения стран,  
не перечисленные в данном списке – см. сайт  
[http://www.yestravel.ru/world/english\\_country\\_names\\_and\\_code\\_elements/](http://www.yestravel.ru/world/english_country_names_and_code_elements/)

## **Глава 1. КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

### **1.1. Шанс**

«Империи будущего – империи ума», – сказал в 1943 году европеец Уинстон Черчилль в своем выступлении в Гарварде – самом престижном американском университете. Едва ли можно сказать лучше о зарождающемся обществе знания. Произнося эти слова, Черчилль вряд ли до конца осознавал их значение для своей страны и для Европы в то время, когда Гарвардский университет уже фактически занял лидирующее положение в международном обществе знания.

Спустя более чем 67 лет, в 2010 году, Европе предстоит вновь задуматься о метафоричном высказывании Черчилля, сделанном им в Гарварде. Разумеется, Европе не надо сегодня стремиться стать новой империей. Но она не должна при этом допустить и того, чтобы процессы глобализации подмяли ее под себя и вытеснили на обочину мирового процесса.

Осознавая эти опасности, лидеры европейских государств торжественно заявили в Лиссабоне в 2000 году, что они сделают все, чтобы их страны к 2010 году способствовали превращению Европы в самый конкурентоспособный регион через создание широкой инфраструктуры знаний – империи мысли. С этой целью они сформулировали количественные задачи. Одной из них было увеличение в каждой стране-участнице расходов на исследования до 3% от валового национального продукта (ВВП). Из этих трех процентов два должны приходиться на частные и один процент – на государственные источники финансирования. На той Лиссабонской конференции вопросы совершенствования системы высшего образования и ее ядра – университетов практически не затрагивались, за исключением разве что мифической второй количественной задачи, смысл которой сводился

к повышению уровня охвата высшим образованием в старшей возрастной группе на 50%. Я использую здесь слово «мифический», поскольку в этой задаче ничего не говорится о том, где искать скрытые таланты и какие действия (и источники финансирования) необходимы для ее выполнения. Однако в целом заслуга Лиссабонской декларации состоит в том, что высшее образование и научные исследования были признаны источником социально-экономического развития Европы. «Высокой конкурентоспособности» Европа, по мнению глав государств, может достичь, только дав «зеленый свет» молодым, целеустремленным, творческим и талантливым людям, а также предоставив доступ к новым знаниям, свободе творчества в искусстве, науке и экономике с тем, чтобы наша планета смогла оказать гостеприимство более девяти миллиардам человек, которые будут населять ее к 2050 году, и еще большему количеству людей, которые будут населять ее в будущем.

Спустя десять лет после подписания Лиссабонской декларации (а за это время в мире произошел глубокий экономический кризис) настал момент, когда необходимо потребовать от стран, подписавших ее, выполнить свои обязательства. Для большинства государств, входящих в Европейский союз (ЕС), Лиссабонская декларация оказалась на деле не более чем благим намерением. Если же говорить о европейских университетах, то у них имелся и имеется шанс внести свой вклад в развитие устойчивой экономики. Однако за последние десять лет Лиссабонская декларация никак не способствовала превращению в жизнь этих перемен. Можно констатировать, что в борьбе за привлечение талантов европейские университеты еще не достигли конкурентоспособного уровня. Так, по мнению Лэмберта и Батлера (2006, с. 1), «Европейские университеты в целом оказались не в состоянии вырабатывать интеллектуальную и творческую энергию, необходимую для экономического оздоровления континента. Лишь немногие из них являются международными исследовательскими центрами высочайшего уровня, которые привлекают к себе таланты со всего мира».

Тем не менее, нынешнее положение университетов все же не столь критично, как можно предположить из процитированного выше высказывания. Однако мой общественно-политический инстинкт подсказывает мне, что это и является проблемой, поскольку



кризис спровоцировал бы немедленные, активно осуществляемые перемены. То, что в целом европейские университеты живут «хорошо» или «почти хорошо», ведет к политическим выводам об отсутствии необходимости перемен и к индифферентности, а иногда и к негативному отношению к ним со стороны населения. Необходимость пойти на сокращение государственных бюджетных ассигнований, порождаемая ростом бюджетного дефицита (последствия кризиса 2008–2009), может стать либо отличной возможностью для проведения радикальных изменений, либо вновь подорвать положение университетов, поскольку эти сокращения не будут компенсироваться частными ассигнованиями.

Как же произошло, что политические деятели и общество в целом не высказываются в поддержку европейских университетов? Сегодня преподаватели вузов работают на износ, в то время как талантливые люди за пределами университетских стен зарабатывают значительно больше даже в государственном секторе.

Критику современной европейской системы высшего образования, высказываемую лидерами общественного мнения, политиками, служащими, можно свести к следующему.

- На европейском университетском ландшафте наблюдается слишком мало достижений (о чем говорится в цитируемой нами выше работе Ламберта и Баталера). В результате талантливые люди уезжают учиться и работать в другие уголки земного шара.

- Представители менее статусных социально-экономических групп (меньшинств) значительно реже поступают в высшие учебные заведения и заканчивают их.

- Высокий процент отчислений из вузов.

- Исследования, проводимые в университетах, практически не вносят никакого вклада в инновационный процесс.

- Эффективность высшего образования в недостаточной степени отвечает требованиям рынка труда, и во многих странах ЕС поиск первой работы занимает слишком много времени.

- Несмотря на то, что 50% студентов – женщины, процент профессор-женщин не превышает 10–20%.

- Отсутствие инновационных методов обучения.

(Этот список претензий, разумеется, далеко не исчерпывающий).

Все перечисленные выше проблемы также хорошо видны на фоне дефицита средств, выделяемых на финансирование высшего образования. Их недостаток вызван небывалым увеличением числа университетов, получающих ассигнования из государственного бюджета. Этот перерасход средств было трудно компенсировать за счет увеличения подоходного налога или перераспределения бюджетов. В то же время Ламберт и Баталер (2006) усматривают в дефиците ассигнований в системе высшего образования главное основание для беспокойства европейских университетов, которые не могут полностью реализовать свои возможности. Это одна точка зрения. Согласно другому мнению, главными причинами снижения качества образования в европейских университетах, помимо финансирования, являются неэффективное управление и организационная структура.

Необходимо отметить, что озабоченность общества состоянием университетов, которые приобрели репутацию антиинтеллектуальных учебных заведений, не ограничивается Европой, но это беспокойство гораздо чаще встречается в Европе, нежели в других странах и регионах мира (как, например, в США и Восточной Азии). Следует также обратить внимание на то, что подобные настроения наблюдались и раньше: так, в начале XX столетия европейцы, приезжавшие в США, отмечали, что американские университеты имели куда более высокую общественную репутацию, чем университеты в Европе (см. работу Беркеля, 1990, в которой приводятся заметки голландских ученых, посетивших США). Предположительно, в других частях света университеты больше удовлетворяют требованиям общества (более подробно мы будем рассматривать этот вопрос в разделе 2.4). Если в других странах университеты рассматриваются в качестве точек предоставления определенных социальных услуг, то европейские налогоплательщики склонны видеть в вузах часть государственной бюрократии.

Под активной Европой мы понимаем Европу с активными университетами, которые будут пользоваться большим общественным признанием, чем сегодня. Глава 3 посвящена более детальному рассмотрению возможностей университетов и (университетских) исследований в утверждении интеллектуального, экономического и социального лидерства.

В будущем мы столкнемся с демографическими проблемами, которые не имели аналогов в недавней истории. По прогнозам ООН, доля населения ЕС в мире за период с 2008 по 2050 год уменьшится почти на одну треть (с 7,5% до 5,2%), а население мира, наоборот, увеличится с 6,5 до 9,1 миллиардов человек (а численность населения ЕС уменьшится с 490 до 470 миллионов).

Через несколько десятилетий произойдет сокращение численности групп населения в возрасте от 18 до 24 лет, традиционно стремящихся получить университетское образование (см. табл. 1.1). Причем многие из молодых людей этой возрастной группы будут происходить из семей, не знакомых с университетским образованием (Ритцен, 2007а).

Таблица 1.1

**Изменения в возрастных группах 20–24-летних граждан в странах ЕС, Индии, Бразилии, Китае и Турции (потенциальная численность студентов)**

Страна/Регион	Возрастная группа (20 лет–24 года)	Страна/Регион	Возрастная группа (20 лет–24 года)
(по алфавиту)	Изменения 2050/2005	(по темпу изменений)	Изменения 2050/2005
Австрия	-15.6%	Люксембург	66.7%
Бельгия	-9.0%	Дания	16.0%
Болгария	-60.5%	Швеция	13.7%
Кипр	-1.5%	Нидерланды	7.1%
Чешская Республика	-43.5%	<b>Индия</b>	<b>3.0%</b>
Дания	16.0%	Великобритания	2.3%
Эстония	-44.1%	Кипр	-1.5%
Финляндия	-9.9%	Франция	-3.0%
Франция	-3.0%	Ирландия	-3.8%
Германия	-22.7%	Бельгия	-9.0%
Греция	-33.6%	Финляндия	-9.9%
Венгрия	-36.2%	<b>Бразилия</b>	<b>-11.5%</b>
Ирландия	-3.8%	<b>Турция</b>	<b>-12.7%</b>
Италия	-19.0%	Австрия	-15.6%
Латвия	-52.6%	Италия	-19.0%
Литва	-50.8%	<b>Китай</b>	<b>-21.2%</b>

Окончание табл. 1.1

Страна/Регион	Возрастная группа (20 лет–24 года)	Страна/Регион	Возрастная группа (20 лет–24 года)
(по алфавиту)	Изменения 2050/2005	(по темпу изменений)	Изменения 2050/2005
Люксембург	66.7%	Германия	-22.7%
Мальта	-32.3%	<b>ЕС-27</b>	<b>-23.3%</b>
Нидерланды	7.1%	Испания	-29.9%
Польша	-60.3%	Мальта	-32.3%
Португалия	-33.8%	Греция	-33.6%
Румыния	-55.3%	Португалия	-33.8%
Словакия	-52.8%	Венгрия	-36.2%
Словения	-48.2%	Чешская Республика	-43.5%
Испания	-29.9%	Эстония	-44.1%
Швеция	13.7%	Словения	-48.2%
Великобритания	2.3%	Литва	-50.8%
<b>ЕС-27</b>	<b>-23.3%</b>	Латвия	-52.6%
<b>Бразилия</b>	<b>-11.5%</b>	Словакия	-52.8%
<b>Китай</b>	<b>-21.2%</b>	Румыния	-55.3%
<b>Индия</b>	<b>3.0%</b>	Польша	-60.3%
<b>Турция</b>	<b>-12.7%</b>	Болгария	-60.5%

Источник: United Nations Population Division (2008a).

Вопреки Лиссабонской декларации, которая поставила целью довести уровень охвата высшим образованием до 50%, это приведет к сокращению численности европейской молодежи в университетах. Эта цель была поставлена исходя из данных о темпах поступлений в высшие учебные заведения ряда европейских (см. табл. 1.3) и неевропейских стран, таких как Япония и Корея, однако в этих расчетах была проигнорирована разница в возрастной структуре населения между этими неевропейскими и большинством европейских стран. Если не произойдет значительного повышения темпов поступления в университеты, то численность европейских студентов в ближайшие десятилетия сократится.

Все это приведет к тому, что Европа начнет терять студентов, а это, в свою очередь, – к образованию порочного круга. Этот круг

уже можно наблюдать в странах с устойчивым приростом населения (как, например, в Японии, где численность студентов высших учебных заведений настолько высока, что дальнейший ее рост вряд ли возможен) или с неустойчивыми темпами рождаемости (сокращение на 1.1% общей доли учащихся в высших учебных заведениях и уменьшение на 1.4% количества абитуриентов в испанских университетах, 2006<sup>1</sup>).

Сегодня университеты финансируются исходя из специальной формулы, в которую заложена численность студентов, и если происходит недобор, то, соответственно, сокращается и финансирование. Бюджетные сокращения могут произвести негативный эффект на рабочую атмосферу, привлекательность работы для преподавательского состава, удовлетворенность учащихся и, как результат, на репутацию, что в конечном счете приведет к тому, что в это учебное заведение будет поступать меньше перспективных студентов, а это, в свою очередь, – к новому витку сокращений университетов. Сегодня примерно 5–10% европейских университетов в зависимости от того, насколько государство готово прийти им на помощь, могут разориться, закрыться и исчезнуть.

Что же касается темпов поступления в вузы абитуриентов более старшего возраста, то в Европе вряд ли можно ожидать какого-то значительного сдвига. Сегодня в США большинство студентов-магистров не относится к традиционной возрастной группе 18–24-летних (в 2002 году половина выпускников вузов была в возрасте от 25 до 34 лет<sup>2</sup>). Обещание европейских университетов играть активную роль в предоставлении образования в течение жизни так же нереально в будущем, как нереально оно сегодня, поскольку для этого требуются кардинальные перемены, в чем мы пока не имели случая убедиться.

Также маловероятно и увеличение потока студентов в Европу из других стран, если, конечно, в университетах не произойдет существенных изменений (об этом мы более подробно говорим в гл. 4). А наиболее талантливые европейские студенты как уезжа-

---

<sup>1</sup> Источник: Eurostat (2008b).

<sup>2</sup> Источник: Council of Graduate Schools (2008).

ют, так и будут уезжать учиться в США или другие англо-саксонские страны, если только (континентальная) Европа не предложит ясной альтернативы.

Мы ясно видим надвигающийся кризис. Это порочный круг, вызванный демографическими сдвигами, которые, как и в прошлом, подрывают социальные структуры, о которых пишет Бауман (2003). Этот кризис может усугубиться миграцией наиболее перспективных сотрудников, работающих в частном секторе экономики (лаборатории, финансовые организации, информационно-коммуникационные технологии) в другие регионы мира, как, например, Индия и Китай, привлекающие перспективных сотрудников.

Гандара (2005) посчитал этот сценарий крайне неблагоприятным для США, при том что демографическая ситуация и качество обучения в американских университетах выгодно отличаются от Европы. Однако внесем ясность: демографические сдвиги не являются причиной кризисов, они являются их катализатором. Сокращение бюджетного финансирования (Лэмберт и Батлер, 2006), а также институциональные и организационные препоны, подобно отмирающим корням, не дают дереву расти дальше. Стоит разразиться демографическому шторму, и это дерево рухнет на землю.

Целью Лиссабонского соглашения 2000 года было смягчить или избежать последствия надвигающейся демографической катастрофы. Однако, как отмечает Одиль Квинтин (2006), генеральный директор по образованию и культуре Европейской комиссии, Европа не предприняла практически никаких усилий для реализации этого соглашения.

Наша книга являет собой призыв к обществу предпринять новые усилия для реанимации Лиссабонского соглашения путем проведения целого ряда серьезных реформ (гл. 6), которые бы сделали европейскую систему высшего образования по-настоящему привлекательной для студентов всего мира. Не частью антагонистической игры с нулевой суммой, а беспроеигрышной игрой на благо мирового развития. Эти меры должны включать в себя борьбу с недофинансированием (гл. 4) при дальнейшем развитии «инновационного университета» в рамках дальнейшего организационного и институционального совершенствования университетов (гл. 5).

## 1.2. Европа или европейские страны

В этой книге мы будем говорить о Европе, используя определение, данное ей Ульрихом Беком (2006): Европа – это слабо переплетенная между собой комбинация национальных государств, которые за последние 50 лет смогли покончить с длившимися столетиями соперничеством и пришли к мирному сотрудничеству, связанному общим рынком, экономической политикой и гражданством, а уже после Маастрихтского договора – общей валютой (которую пока ввели не все государства).

Европа, однако, вызывает серьезные основания для беспокойства по причине того, что противоречия между ней и другими странами мира куда более серьезны, чем противоречия между самими европейскими государствами. Они касаются не только установок и систем ценностей, но и систем высшего образования и демографии. Противоречия между университетскими системами национальных государств на континенте являются весьма значительными (более подробно мы будем об этом говорить в следующем разделе). Однако по сравнению с неевропейскими странами (как, например, Северная Америка, Азия, Южная Америка, Африка и Австралия) эти противоречия представляются еще более значительными в следующих отношениях.

- Разнообразие европейских национальных систем, как правило, значительно меньше, чем где-либо еще.
- История европейских систем берет свое начало с XI века, в то время как в большинстве других стран мира университеты появились относительно недавно.
- История зачисления студентов также отличается от аналогичного опыта университетов США, которые в массовом порядке принимали студентов в пятидесятых годах. Европа последовала их примеру в семидесятые годы, за ними эту эстафету приняли Япония и Корея, где темпы зачисления студентов в вузы даже превышают аналогичные европейские показатели 1990-х годов.

Одной общей чертой, характерной для Европы, является укорененное антиэлитаристское отношение, которое трансформировалось в пренебрежение к дифференциации и нелюбовь к большому

таланту. Практически в каждом европейском языке есть такие выражения, как:

- плыть по течению, примыкать к большинству;
- действовать вопреки сложившемуся мнению.

При этом внутреннее разнообразие весьма велико, как это видно из табл. 1.2.

- По численности населения Европейский союз неоднороден: самой густонаселенной европейской страной является Германия, к «карликовым» государствам относятся Люксембург, Мальта и Кипр. Значительные различия обнаруживаются также в демографических тенденциях, прогнозируемых на ближайшие пятьдесят лет.

- Также весьма различны в европейских странах и уровни доходов на душу населения: на первом месте по этому показателю стоит Люксембург, а на последнем – Болгария и Румыния, где этот показатель составляет 5% от уровня доходов в Люксембурге.

- Степень включенности европейских стран в мировую экономику также существенным образом различается. На первом месте по этому показателю стоят такие небольшие страны, как Бельгия, Австрия, Нидерланды и Дания, последние места в рейтинге индекса уровня глобализации занимают недавно принятые в ЕС Болгария, Латвия, Литва и Румыния. Эта ситуация не изменилась с 2000 года. При этом, однако, Великобритания и экспортный гигант Германия занимают, вопреки ожиданиям, последние места в этом рейтинге, находясь по этому показателю на одном уровне с южноевропейскими странами Словенией и Словакией. Главными тенденциями за 2000–2006 годы были повышенная степень глобализации новых членов ЕС и снижение этого показателя среди государств, давно являющихся членами ЕС (ЕТН Цюрих, 2008).

- Таблица, расположенная ниже, свидетельствует о колоссальных различиях в отношении к Европе в разных европейских странах. Так, согласно индексу «еврофилов» (вспомните знаменитое голосование против этой идеи в 2007 году!), на первом месте среди стран, население которых положительно относится к членству в Евросоюзе, стоят Ирландия, Нидерланды, Люксембург и Испания. К евроскептикам относятся Австрия, Финляндия и Латвия. Так же, как и в 2000 году, Люксембург, Ирландия, Нидерланды и Испания



Таблица 1.2

## Внутриевропейские различия

Страна	Численность населения в 2005 году <sup>1)</sup>	Доход на душу населения на 2005 год <sup>2)</sup>	Рейтинг уровня глобализации на 2005 год <sup>3)</sup>	Индекс Europhile (рейтинг) на 2006 год <sup>4)</sup>
Австрия	8,2	29,7	2	34% (26)
Бельгия	10,5	28,8	1	65% (5)
Болгария	7,7	2,8	40	53% (14а)
Кипр	0,8	18	18	49% (19)
Чешская Республика	10,2	9,8	10	52% (15)
Дания	5,4	38,3	5	65% (6)
Эстония	1,4	8,2	15	51% (16)
Финляндия	5,3	30	11	39% (24)
Франция	62,8	27,5	14	49% (17)
Германия	82,5	27,2	22	57% (9)
Греция	11,1	17,8	32	53% (14b)
Венгрия	10,1	8,8	12	49% (20)
Ирландия	4,2	39,1	7	77% (1)
Италия	58,6	24,4	27	56% (10)
Латвия	2,3	5,7	38	37% (25)
Литва	3,4	6,1	31	59% (8)
Люксембург	0,5	65	8	72% (4)
Мальта	0,4	11,9	24	44% (22)
Нидерланды	16,3	31,5	4	74% (2)
Польша	38,2	6,4	30	56% (11)
Португалия	10,6	14,1	17	47% (21)
Румыния	21,6	3,7	42	62% (7)
Словакия	5,4	7,1	23	55% (12)
Словения	2	14,4	19	54% (13)
Испания	43,4	20,9	16	72% (3)
Швеция	9	32,6	6	49% (18)
Великобритания	60,2	30,4	26	42% (23)
ЕС-27	492	22,5	–	–

Примечания: <sup>1)</sup> Население приводится в млн чел. по состоянию на 1 января каждого года. *Источник:* Eurostat (2008b).

<sup>2)</sup> ВВП на душу населения приводится в тысячах евро на человека по текущим ценам. *Источник:* Eurostat (2008a).

<sup>3)</sup> Индекс уровня глобализации КОФ включает в себя 158 стран (рейтинг той или иной страны вычисляется в зависимости от ее положения в списке 158 стран по состоянию на 2005 год). *Источник:* ЕТН, Цюрих (2008).

<sup>4)</sup> Индекс составлен на основании данных опроса, в процентах от всех опрошенных, которые высказали положительное отношение к членству их стран в ЕС; в скобках приведен рейтинг страны внутри Евросоюза.

*Источник:* European Commission (2007).

продолжают занимать лидирующие позиции, только в немного другом порядке: (для сравнения, в 2000 году положительное отношение к членству в Евросоюзе в Люксембурге высказали 79%, в Ирландии – 75%, в Нидерландах – 71% и в Испании – 63%). Австрия и Финляндия в 2000 году относились к евроскептикам, и только 38% и 39% опрошенных соответственно отнеслись одобрительно к членству их стран в ЕС. Позицию крайнего евроскептицизма в 2000 году занимали Великобритания (29%) и Швеция (34%). Доля опрошенных, положительно относящихся к членству их стран в ЕС, за 2000 и 2006 год увеличилась в большинстве стран, давно являющихся членами Евросоюза, и только в южноевропейских странах (Италия, Греция, Португалия) и Австрии процент опрошенных, разделяющих эту точку зрения, снизился, а в Финляндии остался без изменений (European Commission, 2001).

Такова картина внутриевропейских различий. Однако, когда европейские страны решают вопрос о своем культурном наследии, они, по мнению Беверса (2008), отмечают общую идентичность, представителями которой являются «композиторы Моцарт, Бах, Бетховен, Шопен, Шуман, Дебюсси и Гендель, художники Пикассо, Микельанджело, Бернини, Матисс, Рембрандт, Леонардо да Винчи». Беверс провел анализ результатов выпускных экзаменов в десяти европейских средних школах по предметам «музыка» и «искусство», обращая особое внимание на ответы, касающиеся европейской культуры. В этих ответах он обнаружил так называемую двойную лояльность: в каждой стране культурный канон складывается из собственного культурного наследия, которое дополняется европейским каноном, по которому существует чрезвычайно широкий консенсус. Если в экзаменационных билетах были вопросы о культуре неевропейских стран, то в ответах, как правило, фигурировала американская культура (Оостербаан, 2008).

Хочу сразу оговориться, что я совершенно не имею в виду, приняв Европу за единицу анализа, что европейские университеты должны быть частью юрисдикции ЕС, что их «шанс» возможно осуществить только по «приказу из Брюсселя». Подобное толкование привело бы к идеологическим дебатам, которые вряд ли способствовали бы нахождению решения проблемы. Итак, если где-то и делаются политические предложения, они относятся, в основном, к государственной

политике конкретных стран, исходя из того, что эта государственная политика действует в соответствии с принципом subsidiarity. Это означает, что все то, что может быть достигнуто с помощью государственной политики той или иной страны, не должно выходить за ее пределы, исходя из того, что государственная политика отдельных стран находится в гармонии с другими политиками ЕС, однако без передачи полномочий на принятие решений ЕС.

### 1.3. Европейские университеты

За весьма редкими исключениями (как, например, Европейский университетский институт во Флоренции или маленький Брюггский колледж), европейские университеты являются национальными в странах, которые входят в состав ЕС. Они преимущественно принимают местных студентов, и обучение в них происходит на местных языках. Европейский статут, разрешающий университетам принимать (и получать для этой цели бюджетные средства) студентов на основе наднационального законодательства или наднациональных соглашений еще ждет своей дальнейшей проработки (аналогично Европейскому статуту о компаниях). В результате, когда мы начинаем говорить о европейских университетах, мы имеем в виду университеты из конкретной страны ЕС. Я использую здесь термин «университет» в широком смысле, который включает в себя все высшие учебные заведения по международной стандартной классификации образования (МСКО), уровень 5 (А и В), введенной Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) (2007с). Большинство стран ЕС проводят различия между исследовательскими университетами и другими высшими учебными заведениями, не занимающимися научными исследованиями или занимающимися прикладной наукой в ограниченном объеме.

Университетские системы во многих странах Западной Европы можно назвать «зрелыми» с точки зрения численности учащихся вузов, в то время как в странах, недавно ставших членами ЕС, этот показатель пока еще значительно ниже. В таблице 1.3 приводятся данные о коэффициенте охвата учащихся высшим образованием. В новых странах – членах ЕС этот показатель может быть не столь значительным, как в «старых» членах ЕС или Корее (почти 85%

в 2007 году) и Японии (почти 43% в 1999 году и 56% в 2006 году<sup>3</sup>). Главы государств Евросоюза в 2000 году подписали Лиссабонское соглашение, в котором была поставлена цель к 2010 году принимать в университеты 50% от возрастной группы 20–24 года.

Таблица 1.3

**Коэффициент охвата высшим образованием в странах ЕС  
(в процентах от возрастной группы 20–24 года)**

Страна	1998	2002	2006
Бельгия	нет данных	57,1	61,9
Болгария	41,2	40,2	45,4
Чешская Республика	23,6	35,1	48,3
Дания	51,2	61,8	78,6
Германия	47	45,4	47,2
Эстония	45,4	62,7	65,6
Ирландия	47,8	54,1	54,1
Греция	44,7	64,3	89,3
Испания	52,7	58,1	61,9
Франция	52,8	52,3	54
Италия	46,1	54,6	64,2
Кипр	нет данных	26	32,1
Латвия	43,1	68,3	73,4
Литва	39,3	62,6	76,7
Люксембург	7,5	11,4	9,6
Венгрия	29,9	45,3	65
Мальта	нет данных	24,4	30,4
Нидерланды	46,8	53,3	60,1
Австрия	50,6	46,4	47,9
Польша	39,1	60,6	64,7
Португалия	42,8	51,6	52,3
Румыния	20,5	32,8	52
Словения	45,9	65,7	82,5
Словакия	24,3	32,5	44,2
Финляндия	78,7	87,2	92,5
Швеция	51,1	74,2	80,2
Великобритания	55,0	62,0	58,5
ЕС-27	45,5	52,9	58,5

Источник: Eurostat (2008b).

<sup>3</sup> Доля студентов вузов в возрастной группе 20–24 лет (в процентах).  
Источник: собственные расчеты данных Института статистики ЮНЕСКО (2010), данных United Nations Population Division (2008a) и данных по Корею. Источник: Eurostat (2008b), данные по Японии.

Университетские системы ЕС имеют общую историю, начинающуюся с первых университетов, основанных в Болонье (1088), Париже (1150), Оксфорде (1167), Кембридже (1209), Саламанке (1218), Монпелье (1220), Падуе (1222), Неаполе (1224), Тулузе (1229), Праге (1348), Гейдельберге (1386) и Лувене (1425) (см. Компайре, 1893). В Средние века эти учебные заведения были совсем маленькими; даже учитывая то обстоятельство, что население европейских стран составляло менее одной пятидесятой от сегодняшнего населения этих стран, доля лиц, охваченных высшим образованием, составляла не более 1.75%<sup>4</sup>. Это была некая корпорация преподавателей и студентов, которая пользовалась большой поддержкой со стороны царствующей королевской семьи и папы (или одного из пап или других церковных функционеров). Первыми студентами средневековых университетов были преимущественно духовые лица. Представители среднего класса, как правило, обучались на факультетах искусства, а более состоятельные студенты изучали юриспруденцию или медицину. Студенты из высших социальных слоев, как например «рыцарский отпрыск» или представитель городского «высшего класса» или «высшего среднего класса» (Рюгг и Риддер-Симонс, 2003, с. 200), были преимущественно студентами в возрасте двадцати-тридцати лет, которые хотели получить диплом или докторскую степень, что давало им право на преподавание. Они были состоятельными, университеты имели стабильный доход и возможности принимать международный студенческий контингент (не только из данной местности, но и из других регионов или стран). Блестящая подробная история европейских университетов представлена в трехтомном труде под редакцией Вальтера Рюгга (2003, 2004) и Рюгга и Риддер-Симонса (2003). Авторы пишут о том, что равенство и возможности всегда были частью европейского наследия: «Бедность не служила препятствием для поступления в университет, но, как правило, в вопросах оплаты за обучение какие-то особые обстоятельства не принимались в расчет. Те, кто устанавливал плату, в каждом отдель-

---

<sup>4</sup> «*Reichsfrequenz* (данные о зачислении в университеты в Священной Римской империи) с 1385 по 1505 год достигло пика – 1.75% в год, несмотря на падение темпов роста численности населения» (Рюгг и Риддер-Симонс, 2003, с. 188). *Reichsfrequenz* – это студенты, занесенные в матрикулы университетов, которые вели учет зачисленным студентам.

ном случае рассматривали возможности студента оплачивать свое обучение. Менее состоятельных студентов просили по мере возможности выполнять свои финансовые обязательства, связанные с зачислением в университет. Строго говоря, отсрочка платежа разрешалась только после улучшения финансового положения студента» (с. 186–187). Уже тогда существовала система получения кредитов, по крайней мере неофициальная.

Что касается карьерных перспектив, то тут мнения исследователей расходятся. Согласно точке зрения Рюгга и Риддер-Симонса (2003), сам факт обучения или окончания университета не имел столь большого значения, нежели принадлежность к роду; по мнению Руди (1984), выпускники первых европейских университетов имели хорошие шансы стать духовными лицами, чиновниками, юристами и врачами. Хотя об этих студентах практически ничего не известно, о дальнейшей карьере этих людей можно узнать благодаря их «известности на поприще министров, государственных служащих или лидеров общин» (Мааг, 2004, с. 102). Более того, в определенный период существовала большая потребность в студентах, изучающих юриспруденцию, так как «изучение римских законов было в то время обычной подготовкой для карьеры светского или духовного юриста» (Решдэлл, 1895, с. 112).

В XIX веке происходит раскол в определении целей и задач университетов. Прежде всего, здесь речь идет о работах кардинала Ньюмена (1858 г.) из Ирландии (тогда еще являвшейся частью Соединенного Королевства) и Вильгельма фон Гумбольдта (1793) в Германии. Оба явились крестными отцами новых типов университетов. Исследовательский университет гумбольдтовского типа имел целью производство социальных лидеров. Он более известен средствами, с помощью которых Гумбольдт стремился производить социальных лидеров, нежели целью, а именно: свободой научного творчества и преподавания, за которые не надо отчитываться перед ректором университета (королем или церковью).

Кардинал Ньюмен (1858) также выступал за независимость исследований и преподавания от университетской администрации, однако считал, что университетское сообщество призвано играть значительно большую роль, чем отдельные университетские преподаватели. Но, при всей близости концепций Гумбольдта и Ньюмена, эволюция уни-

верситетов в Германии и Великобритании пошла в разных направлениях: Германия выбрала для себя модель «все университеты одинаковы», в то время как Великобритания и Ирландия допускают дифференциацию университетов, включая отбор студентов.

При сравнении университетских систем в ЕС необходимо различать следующее.

- Великобритания и Ирландия имеют чрезвычайно дифференцированную и строгую отборочную систему, допускающую (в Великобритании) высокую плату за обучение. В разделе 2.1 (Европа в рейтингах) английская система выглядит ярким примером еще и потому, что английские университеты успешно конкурируют в первой двадцатке с американскими университетами, хотя в рейтинге первых 200 университетов, ранжированных по численности населения, неселективные системы Нидерландов и Норвегии выглядят превосходно.

- Системы «Большой четверки» старой ЕС: Германия, Франция, Италия и Испания не практикуют систему конкурсного отбора, а также не берут плату за обучение в исследовательских университетах. В Германии различаются политехнические институты (Fachhochschulen) и исследовательские университеты, во Франции – высшие школы (Grandes Ecoles) и исследовательские университеты. Высшие учебные заведения «Большой четверки», как видно из рейтинговых данных, приведенных в разделе 2.1, не обладают высокими показателями.

- Исследовательские университеты «Малой семерки» стран ЕС (Австрия, Бельгия, Дания, Финляндия, Нидерланды, Норвегия и Швеция) за последние десятилетия значительно реформировали свои системы высшего образования. Хотя исследовательские университеты этих стран недифференцированы и плата за обучение в них достаточно мала, они вполне успешно справляются со своими функциями.

- Университетские системы в странах, недавно принятых в ЕС, испытывают значительные трудности, вызванные распадом коммунистической системы, в числе которых ограниченность бюджетных ресурсов.

Аналогичную дифференциацию европейских университетских систем делают в своей работе исследователи Алесина и Джьявацци (2006), призывающие провести срочную реформу европейских экономических систем в разных сферах, включая высшее образование.

ОЭСР учредила специальную службу, занимающуюся анализом университетских систем стран, которые являются членами этой организации (а иногда и стран, не являющихся ее членами). ОЭСР (2008с)<sup>5</sup> опубликовал обзор результатов этих исследований по 24 странам-участникам, включая следующие страны ЕС: Бельгия (Фламандия), Чешская Республика, Эстония, Финляндия, Франция, Греция, Нидерланды, Польша, Португалия, Испания, Швеция и Великобритания. В целом, правительства этих стран придают все большее и большее значение роли третичного [высшего] образования, поскольку считается, что именно оно способствует социально-экономическому развитию. Разумеется, в разных странах по-разному относятся к политике высшего образования, однако в них можно выделить некоторые общие тенденции. Во всех странах наблюдается рост сектора высшего образования, изменился также и состав студентов. Сегодня высшее образование стремятся получить многие взрослые люди, среди студентов увеличивается доля женщин, причем состав современных студентов более смешанный «с точки зрения социально-экономической среды, национальности и наличия первого образования» (ОЭСР, 2008с, с. 3). Рост сектора высшего образования сопровождается диверсификацией и новыми схемами финансирования. Большое значение во всех этих странах придается прозрачности и результативности, т.е. обеспечению качества, содействию международного сотрудничества в области преподавания и исследовательских работ.

Самым большим успехом в области совершенствования европейских университетов за последние несколько десятков лет явилась Болонская декларация: 46 европейских государств создали единую бакалавриатско-магистерскую структуру для своих университетов. Целью этого соглашения является создание университетского пространства, облегчающего обучение студентов из других стран. Это пространство могло бы вызвать конкуренцию между вузами. В разделе 6.4 обсуждаются достоинства и недостатки Болонской декларации. В любом случае, Болонская декларация не является единственным условием для реализации европейскими университетами возможностей служить своим обществам в соответствии с их жизненными требованиями.

---

<sup>5</sup> См. Сантьяго и др. (2008). Том 1–3, детальные отчеты.



## **Глава 2. НАДВИГАЮЩИЙСЯ КРИЗИС**

### **2.1. Европа в рейтингах**

В 2003 году Шанхайский университет Цзяо Тун неожиданно опубликовал «Академический рейтинг университетов мира», главной целью которого было определить свое место в мире, позже он получил название «Шанхайский рейтинг». В 2004 году приложение к газете «Таймс» о высшем образовании (Times Higher Education Supplement) опубликовало свой рейтинг.

На удручающее положение европейских университетов в этих рейтингах неоднократно обращали внимание исследователи (например Уинклер, 2008, или Лэмберт и Батлер, 2006). Европейские университеты значительно отстают от американских, хотя численность учащихся в тех и других вполне сопоставима (16.3 против 15.9 миллионов в США в 2003 году). Эти рейтинги подтвердили предположения о том, что американские вузы занимают лидирующие позиции в области высшего образования в мире. Университеты США привлекали многих талантливых молодых людей, включая европейцев, которые зачастую оставались там на тот или иной период времени. Единственный вывод, который должны для себя сделать европейские университеты из этих рейтингов, – это принять меры к усовершенствованию европейской системы высшего образования, которая бы позволила привлекать молодых людей со всего мира учиться и некоторое время жить в Европе. Это бы резко повысило «мозговое кровообращение» и создало бы лучшие условия для обмена опытом между людьми разных культур, что еще больше способствовало бы миру и взаимопониманию на нашей планете.

Разумеется, высшее качество – это не то же самое, что среднее качество. Европейцы склонны защищать свою слабую способность привлекать таланты тем, что зато средний уровень преподавания в европейских университетах достаточно высок. Слабость этой ар-

гументации, во-первых, состоит в предположении о том, что уровень «выше среднего» исключает максимальную эффективность, а во-вторых, утверждение о том, что европейские университеты превосходят по качеству образования американские, основаны только на случайных наблюдениях, а не на доказательствах.

Разумеется, средний уровень может складываться из нескольких лучших университетов и многих слабых, если общество хочет допустить (динамическую) дифференциацию. Однако если снижение до уровня ниже среднего также означает, что университеты не достигли минимального качества, то это означает, что цена за дифференциацию слишком высока. Этой цены, однако, можно избежать, если университеты будут дифференцироваться по другим критериям качества: например, университеты, которые не претендуют на высокий уровень научных исследований и интернационализации (важный критерий рейтингов Таймс и Шанхайского), могут придерживаться высоких стандартов преподавания и тем самым способствовать «эмансипации», т.е. привлечению новых групп, обладающих небольшим или не обладающих никаким опытом обучения в вузах, к высшему образованию.

Шанхайский рейтинг и рейтинг Таймс достаточно несовершенны, так как для оценки качества образования в них используются нечеткие критерии. ОЭСР и ANELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes (Оценка результатов обучения в вузах, см. [www.oecd.org/edu/anelo](http://www.oecd.org/edu/anelo)) обещают, что в скором будущем будут разработаны новые, более совершенные методы оценок.

Рейтинг Таймс использует шесть индикаторов, значения которых, сложенные вместе, дают общий балл.

- Экспертная оценка коллег (40%).
- Оценка рекрутера (10%).
- Оценка международного профессорско-преподавательского состава (5%).
- Оценка студентов из разных стран (5%).
- Соотношение между преподавателями и студентами (20%).
- Цитируемость преподавателей (20%).

Шанхайский рейтинг строится исключительно на степени научных достижений университетов (Институт высшего образования, Шанхайский университет Цзяо Тун) (2008а).

- Количество выпускников, удостоенных Нобелевских премий и Филдовских премий (10%).
- Количество преподавателей, удостоенных Нобелевских премий и Филдовских премий (20%).
- Наиболее цитируемые исследователи (20%).
- Статьи, индексируемые в индексе цитирования по социальным наукам (SSCI) и индексе научного цитирования (SCI) (20%).
- Статьи, публикуемые в журналах Science и Nature (20%).
- Соотношение научной продуктивности и величины университета (10%)<sup>1</sup>.

А теперь давайте посмотрим, как европейское присутствие в группах «Топ-20», «Топ-21-100» и «Топ-101-200» университетов распределяется по разным подгруппам стран Евросоюза. Таймс и Шанхайский рейтинг по состоянию на 2009 год представлены в таблице 2.1. Обратите внимание на доминирование европейских университетов в подгруппах «Великобритания» и «Малая семерка» и более редкую встречаемость в подгруппе «Большая четверка» и «Другие страны ЕС». Более наглядно это проиллюстрировано на графике 2.1 по состоянию на 2007 год в рейтинге Таймс по подгруппе, где англо-саксонский мир сравнивается с другими странами и детально по Европе в графике 2.2. Для характеристики места, которое занимает Европа в этих рейтингах, были взяты рейтинговые годы 2007, 2008, и 2009. Это делается по причине относительной стабильности этих рейтингов (более подробно этот вопрос мы рассмотрим далее в этой главе).

Рейтинг Таймс свидетельствует о доминирующей позиции Великобритании, особенно при сравнении с данными о численности населения. Однако необходимо отметить, что рейтинг Таймс имеет смещение в сторону Великобритании (первые две оценки были предоставлены профессорами, близкими к газете «Таймс», в Великобритании, Австралии, Малайзии). Однако и в Шанхайском рейтинге британские университеты тоже имеют хорошие показатели!

---

<sup>1</sup> Методология ранжирования в 2003 году была несколько иной. В этой таблице представлены данные, рассчитанные по методологии, введенной после 2004 года.

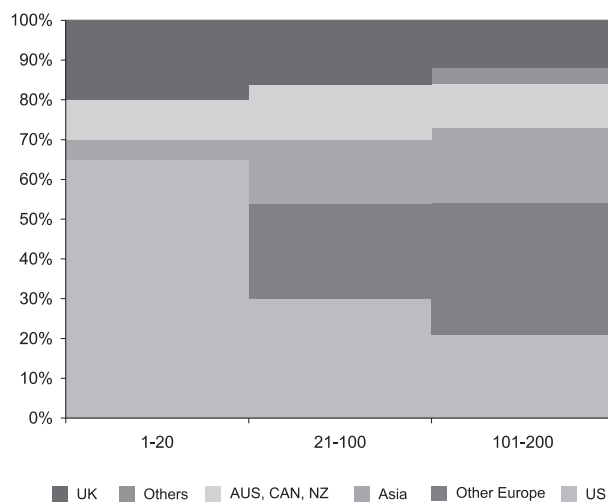
Таблица 2.1

## Рейтинги по регионам, 2009

Страны и их объединения	Рейтинги						Численность населения на 2010 год, млн
	Таймс			Цзяо Тун			
	Топ-20	Топ-21-100	Топ-101-200	Топ-20	Топ-21-100	Топ-101-200	
США	13	19	22	17	38	35	318
Великобритания	4	14	11	2	9	12	62
Большая четверка ЕС	0	6	10	0	8	18	250
Малая семерка ЕС	0	9	19	0	9	14	61
Другие страны ЕС	1	5	4	0	4	3	422
Всего по ЕС	5	34	44	2	30	47	733
Восточная Азия	0	16	20	1	4	11	1564
Австралия, Новая Зеландия, Канада	2	10	8	0	7	5	60
Другие страны	0	1	6	0	1	2	3439
Всего	20	80	100	20	80	100	6909

*Источники:* рейтинг вузов: Институт высшего образования, Шанхайский университет Цзяо Тун (2009a), Times Higher Education Supplement и Quacquarelli Symonds (QS) Ltd (2009); численность населения: United Nations Population Division (2008a).

Все это заставляет нас задуматься о взаимоотношении между передовыми университетами и численностью населения страны. В таблице 2.2 приводится сравнение показателей эффективности университетов по всем странам, которые представлены в рейтингах Таймс и Цзяо Тун за 2008. Рейтинг эффективности университетов определяется как отношение доли национальных университетов к общему количеству университетов в данной шкале рейтингов к доле населения страны от общей численности населения мира. Кроме этого, рейтинг эффективности по каждой стране или регио-



*Подписи к графикам:* Великобритания; другие; Австралия, Канада, Новая Зеландия; Азия; другие европейские страны; США.

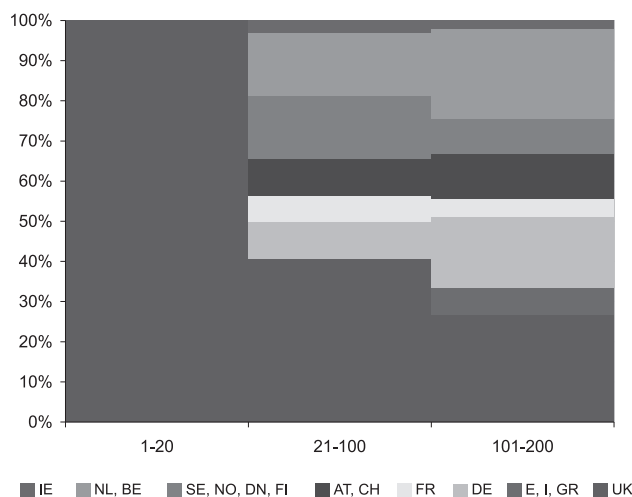
*Источник:* собственные расчеты, сделанные на основе данных Times Higher Education Supplement и QS Ltd (2007).

**График 2.1.** Рейтинг Times Higher Education (2007)

ну дается в сравнении с индексом США, который принимается за стандартный (равный единице).

В группе первых 20 университетов, по рейтингу Таймс, лидируют британские университеты, на втором месте стоят австралийские университеты, и на третьем – американские. Однако по параметру «исследования», как это видно из рейтинга Цзяо Тун, США несомненно занимает первое место, за ними на втором месте – британские университеты. Канада фигурирует среди первых 20 университетов по рейтингу Таймс, однако отсутствует в рейтинге Цзяо Тун, а вот Япония фигурирует в обеих рейтинговых таблицах.

В следующей шкале рейтингов (Топ- 21-100), помимо Великобритании появляются и другие европейские страны. В обоих рейтингах Швейцария стоит на первом месте среди лучших европейских университетов относительно численности населения, за ней, по убыванию, идут Дания, Нидерланды, Англия и Финляндия, а вот по качеству исследований на первом месте в рейтинге стоит Швеция, после



*Подписи к графикам:* Ирландия; Нидерланды; Бельгия; Швеция; Норвегия; Дания; Финляндия; Австрия; Швейцария; Франция Германия; другие европейские страны Греция, Великобритания.

*Источник:* собственные расчеты, сделанные на основе данных Times Higher Education Supplement и QS Ltd (2007).

**График 2.2.** Первые университеты Европы на 2007 год (рейтинг Times Higher Education, 2007)

которой – Швейцария и Дания. Показатели европейских университетов выглядят намного лучше американских в обоих рейтингах. По рейтингу Таймс, некоторые университеты Азии и Океании также имеют более высокие показатели, чем США.

Аналогичная картина наблюдается в группе Топ-101-200 университетов: на первом месте в рейтинге Таймс стоит Швейцария, за ней следуют Нидерланды и Бельгия, а в рейтинги Цзяо Тун в первой тройке лидеров стоят Нидерланды, Швейцария и Бельгия.

Разумеется, рейтинги Цзяо Тун несколько отличаются от рейтингов Таймс. Если сопоставлять показатели эффективности в расчете на одного человека, то европейские университеты, по сравнению с США, в этих рейтингах представлены значительно меньше, особенно в первой двадцатке. Такая же ситуация наблюдается в рейтинговой группе Топ-21-50, 19 из которых находятся в США. Греческие и ирландские университеты вообще не фигурируют в рейтинговой группе первых 200 университетов за 2008 год.

Таблица 2.2

## Рейтинги эффективности по странам и регионам на 2008 год

Страна	Регион	Рейтинг ТАИМС на 2008 год						Рейтинг Цзяо Гун на 2008 год					
		Рейтинг эффективности			Рейтинг эффективности по отношению к США			Рейтинг эффективности			Рейтинг эффективности по отношению к США		
		Первые 20	Первые 21-100	Первые 101-200	Первые 20	Первые 21-100	Первые 101-200	Первые 20	Первые 21-100	Первые 101-200	Первые 20	Первые 21-100	Первые 101-200
Австрия	ЕС	0	0	8	0	0	1,8	0	0	8,1	0	0	1
Бельгия	ЕС	0	8	25,2	0	1,2	5,6	0	0	25,5	0	0	3,3
Дания	ЕС	0	30,9	12,2	0	4,8	2,7	0	0	30,9	12,4	0	3,1
Финляндия	ЕС	0	16,8	0	0	2,6	0	0	0	16,8	0	0	1,7
Франция	ЕС	0	2,7	2,2	0	0,4	0,5	0	0	4,1	4,4	0	0,4
Германия	ЕС	0	3,1	6,5	0	0,5	1,4	0	0	6,2	6,6	0	0,6
Греция	ЕС	0	0	6	0	0	1,3	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных
Ирландия	ЕС	0	19	15,1	0	2,9	3,3	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных
Италия	ЕС	0	0	1,1	0	0	0,3	0	0	5,7	0	0	0,7
Нидерланды	ЕС	0	20,4	28,3	0	3,1	6,3	0	0	10,2	28,6	0	1
Испания	ЕС	0	0	1,5	0	0	0,3	0	0	1,5	0	0	0,2
Швеция	ЕС	0	18,3	14,5	0	2,8	3,2	0	0	36,7	0	0	3,7
Великобритания	ЕС	22,1	17,9	13,1	1,6	2,8	2,9	11	12,4	12,1	0,6	1,2	1,6
Норвегия	Европа/ЕФТА	0	0	14	0	0	3,1	0	0	17,7	0	0	1,8
Швейцария	Европа/ЕФТА	0	33,6	35,5	0	5,2	7,9	0	0	33,6	26,9	0	3,4
ЮАР	Африка	0	0	1,4	0	0	0,3	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных
Китай	Азия	0	0,1	0,2	0	0	0,1	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных
Гонконг	Азия	0	36,3	9,6	0	5,6	2,1	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных	нет данных
Япония	Азия	2,7	2	3,2	0,2	0,3	0,7	2,7	2	2,7	0,1	0,2	0,3
Сингапур	Азия	0	36,6	0	0	5,6	0	0	0	14,6	0	0	1,9
Южная Корея	Азия	0	3,5	1,4	0	0,5	0,3	0	0	1,4	0	0	0,2

Окончание табл. 2.2

Тайвань	Азия	0	0	2,9	0	0	0,7	0	0	2,9	0	0	0,4
Тайланд	Азия	0	0	1	0	0	0,2	нет данных					
Индия	БРИК/Азия	0	0	0,1	0	0	0	нет данных					
Россия	БРИК	0	0	0,5	0	0	0,1	0	0	0,6	0	0,1	0
Бразилия	БРИК/ Южная Америка	0	0	0,4	0	0	0,1	0	0	0,4	0	0	0,1
Аргентина	Южная Америка	0	0	1,7	0	0	0,4	0	0	1,7	0	0	0,2
Мексика	Южная Америка	0	0	0,6	0	0	0,1	0	0	0,6	0	0	0,1
Австралия	Океания	16	24	6,3	1,1	3,7	1,4	0	12	9,6	0	1,2	1,2
Новая Зеландия	Океания	0	20	31,6	0	3,1	7	нет данных					
Канада	Северная Америка	10,2	10,2	14,1	0,7	1,6	3,1	0	10,2	4,1	0	1	0,5
США	Северная Америка	14,1	6,5	4,5	1	1	1	18,4	10	7,8	1	1	1
Израиль	Ближний Восток	0	12	19	0	1,8	4,2	0	12	28,7	0	1,2	3,7
Страны ЕС		3,55	3,6	6,4	7,2	0,3	1	1,6	1,6	6,2	7,8	0,1	0,6
ЕС (кроме Великобритании)		0	0	3,6	5,1	0	0,6	1,1	1,1	5	6,9	0	0,5
Европа (ЕС-15, Норвегия и Швейцария)		3,55	3,6	7,1	8,1	0,3	1,1	1,8	1,8	6,9	8,1	0,1	0,7
Азия (включая Индию)		0,89	0,9	2,7	2,8	0,1	0,4	0,6	0,6	1,3	2,7	0,1	0,1

Примечание: Ноль (0.00) означает, что данная страна не представлена ни одним университетом в данной шкале рейтингов.

Источники: собственные расчеты, сделанные на основе данных Института высшего образования, Шанхайского университета Цзяо Тун (2008a), Times Higher Education Supplement and QS Ltd (2008), United Nations Population Division (2008a).



Некоторым объяснением слабой позиции европейских университетов в этих рейтингах может служить предположение, что большая часть научных исследований проводится за их пределами, например, в Германии таковыми являются Германский фонд фундаментальных исследований (Deutsche Forschungsgemeinschaft) и Институт Макса Планка, а во Франции – Национальный центр научных исследований (Centre national pour la recherche scientifique – CNRS).

Если бы в США государственные исследовательские программы проводились преимущественно в университетах, то тогда результаты этих исследований значительно бы повысили их эффективность. Однако из данных таблицы 2.3 видно, что это не так.

Таблица 2.3

**Соотношение государственных исследовательских программ  
в высшем образовании и других академических  
исследований**

Регион	1981	1991	2001
США	0,6	0,7	1,1
ЕС-15	1	1,1	1,6

*Источники:* см. прил. 2.1.

В европейских странах (ЕС-15) объемы затрат на проведение научных исследований в университетах выше, чем в США, при этом как в Европе, так и в США эти затраты стремительно возрастают с течением времени.

Другими словами, высокой эффективности американских университетов способствует вовсе не структура академических исследований. Как видно из приложения 2.1, затраты на эти исследования в США значительно выше, и, таким образом, несмотря на то что затраты на содержание университетов в процентном отношении от всех затрат на исследования в США меньше, чем в Европе, общие затраты на университетские исследования более или менее одинаковы как в США, так и в Европе (около 100 евро на человека в ЕС-15 и в США).

Вопрос влияния такого фактора, как частные исследования, на показатели эффективности и рейтинг университетов до конца не изучен. В отличие от США, у европейских университетов нет таких

традиционно крепких связей с промышленностью, чтобы получать значительную часть своего дохода. В европейской промышленности традиционно имеются собственные знаменитые исследовательские лаборатории (например, физическая лаборатория «Филипс», исследовательские лаборатории «Шелл» в Лондоне и Амстердаме, лаборатории «Юнилевер» в Лондоне и Роттердаме). Разумеется, более крепкие связи между университетами и промышленными компаниями могли бы сильно повысить результативность и рейтинги европейских университетов.

Но давайте продолжим наш анализ на уровне конкретных стран. В таблице 2.4 приведены данные о бюджетах научно-исследовательских работ, заказываемых университетам, и их доля от общих ассигнований из государственного бюджета, выделяемых на проведение научных исследований. Если мы наложим эту таблицу на Шанхайский рейтинг и сделаем поправку на численность населения в таблице 2.2, мы увидим, что соотношение между долями бюджетных ассигнований на научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (НИОКР) в университетском секторе, с одной стороны, и рейтингом страны в рейтинговой таблице Цзяо Тун весьма слабое. Если Германии еще можно использовать в качестве иллюстрации нашей гипотезы, то данные по США свидетельствуют об обратном, с точки зрения соотношения между процентом бюджетных ассигнований на НИОКР, выделяемых университетам, и репрезентативностью США в Шанхайском рейтинге. Это означает, что здесь вступают в действие какие-то другие факторы, как, например, объем бюджетных ассигнований на НИОКР в вузах, их распределение и концентрация в университетах и результативность исследовательских проектов.

Широко используемые рейтинги Таймс и Цзяо Тун были проверены на прочность исследователями Сезанна и Домбр (2008) путем наложения группы Топ-100 университетов из рейтинговой таблицы Цзяо Тун на группу из первых 200 университетов из рейтинговой таблицы Таймс, из которых они выделили 88 вузов, фигурировавших в обеих рейтинговых таблицах. Из 88 университетов мира только 0,5% всех европейских университетов (24), которые фигурируют в обоих рейтингах, были включены в эту группу. Под критерием прочности авторы понимают соотношение между двумя рейтингами. Разумеется, это соотношение является весьма слабым, так как рейтинг Цзяо

Таблица 2.4

**Бюджетные ассигнования на НИОКР, выделяемые университетам, в абсолютных цифрах и в процентах от объема общих бюджетных ассигнований на НИР, по отдельным странам, 2005 год**

Страна/регион	Млн евро	%
Литва	86	55
Турция	1249	55
Греция	548	48
Эстония	43	41
Латвия	29	41
Кипр	22	39
Португалия	425	35
Хорватия	108	35
Польша	438	32
Норвегия	1136	31
Италия	4712	30
Испания	2960	29
Нидерланды	2457	28
Мальта	8	27
Ирландия	550	27
Великобритания	8160	26
Венгрия	211	25
Австрия	1484	25
Дания	1254	25
Бельгия	1239	22
ЕС-27	44453	22
ЕС-15	43214	22
Исландия	80	22
Швеция	2333	21
Словакия	40	20
Финляндия	1042	19
Франция	6821	19
Словения	69	17
Германия (включая бывшую ГДР после 1991 года)	9221	17
Чешская Республика	232	16
США	36839	14
Румыния	45	14
Япония	16330	13
Болгария	11	11
Китай (кроме Гонконга)	2377	10
Российская Федерация	379	6
Люксембург (Великое Герцогство)	7	2

Источник: Eurostat (2009).

Тун измеряет только результативность научных исследований, в то время как Таймс оценивает степень качества образования и по многим основным показателям смещен в сторону британских высших учебных заведений.

Релевантность рейтингов как индикатора добавленной стоимости в виде высшего образования, полученного в университетах разных стран, ограничена. Но цель этих рейтингов состоит совершенно в другом, вопреки тому, что говорят о них критики. Рейтинги Таймс – это индикаторы *восприятия* качества, а также индикаторы заместителей качества (привлекательность для международного преподавательского состава и студентов). Шанхайский рейтинг дает оценку научных достижений. Ни больше и ни меньше.

Тем не менее, основной посыл этих рейтингов для Европы очевиден: европейские университеты способны быть более эффективными. И они обязаны быть таковыми, если Европа хочет быть тем преуспевающим континентом, о котором она заявила в Лиссабонском соглашении.

Уинклер (2008, с. 69) дополняет данные Шанхайского рейтинга рейтингами, сделанными отдельными исследователями, на основе индекса цитирования, которые представлены в таблице 2.5. Как видно из этих данных, США и Европа доминируют на мировой арене практически на равных в группе ведущих 20 университетов, однако, в группе лучших 200 университетов рейтинг американских вузов значительно выше. С поправкой на численность населения, эти данные свидетельствуют о значительно более высокой эффективности работы университетов в США.

Таблица 2.5

**Рейтинги университетов по отдельным областям наук, сделанные независимыми исследователями**

Страна	Математика			Физика			Молекулярная биология		
	Топ-20	Топ-100	Топ-200	Топ-20	Топ-100	Топ-200	Топ-20	Топ-100	Топ-200
США	10	66	136	8	50	101	13	75	144
Великобритания	2	10	16	1	10	15	–	5	10
Европа	7	18	32	6	32	51	7	17	35

Источник: Уинклер (2008, с. 69).

Согласно Бонаккони (2005), наиболее значительные 1000 магистерских и докторантских работ (PhD) в области компьютерной науки были защищены в десяти американских университетах.

Европа также отстает по экономическим показателям. Так, согласно Купе (2003), среди лучших 50 университетов/факультетов мира (рейтинг сделан на основании частотности цитат) только 5 являются европейскими, и все они, за исключением одного (Копенгаген), находятся в Великобритании. По оценкам Дрез и Эстевана (2006), по количеству нобелевских лауреатов, членов эконометрического общества, публикациям, индексу цитируемости США в 2–5 раз превосходит Европу. Они также обращают внимание на колоссальную разницу между европейскими странами с точки зрения количества публикаций/авторов на численность населения. На первом месте по этим показателям стоит Великобритания, за ней, с небольшим отрывом, – Нидерланды, Норвегия и Швеция (Лубрано и др., 2003, с. 1378, таблица 4). К отстающим государствам относятся вузы «Большой четверки»: Франция (10-е место), Испания (11), Италия (13) и Германия (14). Дрез и Эстеван обращают внимание на то, что у стран «Малой семерки» (Австрия, Бельгия, Дания, Финляндия, Нидерланды, Норвегия и Швеция) вполне неплохие показатели, даже по сравнению с Великобританией (численность населения которой сопоставима с численностью населения «Малой семерки») и вполне хорошие показатели по сравнению со странами «Большой четверки» (население которых в четыре раза превышает население «Малой семерки»).

В других областях социальных наук, гуманитарных науках, основах юриспруденции (метаюридика) и искусстве мы не обнаружили никаких сравнительных данных между показателями работы европейских университетов и показателями работы других вузов, отсутствуют они и по европейским университетам. Однако не было бы никакой неожиданностью, если бы американские университеты занимали лидирующие позиции, особенно в первых строках рейтинга, независимо от области исследования, а в Европе университеты Великобритании и вузы «Малой семерки» опережали бы другие страны, с учетом численности населения.

Рейтинги Таймс и Цзяо Тун вне всяких сомнений, необходимо усовершенствовать. В этой связи стоит упомянуть еще некоторые рейтинговые системы.

- Проект «Оценка результатов знаний, полученных в вузах» (ANELO), разработанный Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) (Нуше, 2008) оценивает знания, полученные в университетах примерно так же, как это сделала Международная программа по оценке результатов обучения школьников (PISA) в возрасте 15 лет в более чем пятидесяти странах мира в 2006 году, которым предшествовали аналогичные исследования по меньшему количеству стран в 2000 и 2003 годах. Проект ANELO, вероятно, будет иметь аналогичный эффект, подобный тому, какой в свое время произвел проект PISA (см. Хопкинс и др., 2007), т.е. вызовет большую критику в обществе и средствах массовой информации в странах, где качество высшего образования оказалось не на самом высоком уровне, и таким образом стимулирует меры по улучшению ситуации.

- Центр развития университетов (СНЕ/Zentrum für Hochschulentwicklung) опубликовал рейтинги программ для студентов последних курсов университетов в Германии. По единодушному мнению экспертов, рейтинговая методология СНЕ намного более совершенная, чем методология Шанхайского рейтинга. СНЕ замеряет не рейтинги высших учебных заведений, а учебные предметы, которые преподают на разных факультетах. В Германии, Австрии и Швейцарии авторитет этих рейтингов неоспорим, и студенты в подавляющем большинстве пользуются их результатами. В декабре 2007 года СНЕ представил первый доклад о европейских программах по естественным наукам, получившим наивысшие рейтинги.

- Вплоть до сегодняшнего дня большинство рейтингов составлялись по европейским исследовательским университетам (наиболее известным из них), однако неисследовательские университеты могут также получить преимущества от международного сравнения достижений. Возможно, это случится в будущем благодаря проекту ANELO.

- Европейский Союз разрабатывает новую международную систему рейтингов, наподобие американской классификации Карнеги с целью стимулирования дифференциации высшего образования в Европе (Ван Вугт, 2009). Разработку проекта предполагается завершить через два года и в начале 2011 года приступить

к его реализации. В 2009 году международный консорциум по оценке показателей высшего образования и научных исследований CHERPA (Higher Education and Research Performance Assessment), куда входят Германия, Голландия, Бельгия и Франция, «выиграл тендер ЕС на разработку и тестирование альтернативной системы глобального рейтинга университетов. Во второй половине 2009 года было проведено планирование проекта, в соответствии с которым во второй половине 2010 года таблица европейской лиги будет протестирована на 150 высших учебных заведениях мира с преимущественной оценкой исследований в области инжиниринга и бизнеса. Бюджет проекта 1.1 миллион евро» (Спонгерберг, 2010).

Также вероятно, что в качестве одного из самых важных дифференциальных индикаторов будут рассматриваться интенсивность исследований и доля работников вузов со степенью PhD, преподающих на старших курсах. Подобная классификация была бы наиболее полезна для неисследовательских университетов и университетов с небольшой численностью преподавателей старших курсов, имеющих диплом PhD, для совершенствования качества работы внутри лиги.

Лучшие 20 европейских университетов по рейтингам Цзяо Тун и Таймс за 2009 год приведены в таблицах 2.6 и 2.7.

Списки университетов в таблицах 2.6 и 2.7 содержат непропорционально большие группы университетов, возникших сотни лет тому назад. В то же время сам факт того, что университет был основан в средние века, не является ни достаточным, ни необходимым условием лидерства; из приблизительно 500 университетов, основанных до 1650 года, большая часть не входит в список 200 лучших, в то время как всего лишь несколько молодых университетов, основанных после 1945 года, находятся в категории Топ-20-100 университетов. Но в первых строках рейтинговых таблиц 2.6 и 2.7 фигурируют только вузы, основанные до 1909 года (дата основания Бристольского университета).

Таблица 2.6

**Топ-20 европейских университетов. Часть I  
(Рейтинг Цзяо Тун, 2009)**

Европейский ранг	Вуз	Международный ранг	Страна	Национальный ранг
1	Кембриджский университет	4	Великобритания	1
2	Оксфордский университет	10	Великобритания	2
3	Лондонский университетский колледж	21	Великобритания	3
4	Швейцарская высшая техническая школа Цюриха	23	Швейцария	1
5	Имперский колледж (Лондон)	26	Великобритания	4
6	Университет Пьера и Марии Кюри (Париж)	40	Франция	1
7	Манчестерский университет	41	Великобритания	5
8	Копенгагенский университет	43	Дания	1
8	Парижский университет	43	Франция	2
10	Каролинский институт	50	Швеция	1
11	Утрехтский университет	52	Нидерланды	1
12	Эдинбургский университет	53	Великобритания	6
13	Цюрихский университет	54	Швейцария	2
14	Мюнхенский университет	55	Германия	1
15	Мюнхенский технический университет	57	Германия	2
16	Бристольский университет	61	Великобритания	7
17	Гейдельбергский университет	63	Германия	3
18	Королевский колледж (Лондон)	65	Великобритания	8
18	Университет Осло	65	Норвегия	1
20	Высшая школа (Париж)	70	Франция	3

*Источник:* Институт высшего образования, Шанхайский университет Цзяо Тун (2009).



Таблица 2.7

**Топ-20 европейских университетов. Часть II  
(Рейтинг Таймс, 2009)**

Европейский ранг	Вуз	Международный ранг	Страна	Национальный ранг
1	Кембриджский университет	3	Великобритания	1
2	Оксфордский университет	4	Великобритания	2
3	Имперский колледж (Лондон)	6	Великобритания	3
4	Лондонский университетский колледж	7	Великобритания	4
5	Королевский Колледж (Лондон)	22	Великобритания	5
6	Эдинбургский университет	23	Великобритания	6
7	Швейцарская высшая техническая школа Цюриха	24	Швейцария	1
8	Высшая школа (Париж)	28	Франция	1
8	Манчестерский университет	29	Великобритания	7
10	Бристольский университет	32	Великобритания	8
11	Политехническое училище	34	Франция	2
12	Копенгагенский университет	48	Дания	1
13	Тринити-колледж, Дублин	49	Ирландия	1
14	Федеральное политехническое училище Лозанны	50	Швейцария	2
15	Амстердамский университет	53	Нидерланды	1
16	Гейдельбергский университет	57	Германия	1
17	Университет Уппсалы	63	Швеция	1
18	Лейденский университет	64	Нидерланды	2
18	Лондонская школа экономики и политических наук	66	Великобритания	9
20	Утрехтский университет	67	Нидерланды	3

*Источник:* собственные расчеты, сделанные на основе данных Times Higher Education Supplement и QS Ltd (2009).

## 2.2. Что делает университеты лучше?

Университеты имеют более высокий рейтинг, если они:

- лучше финансируются;
- обладают большей автономией;
- имеют во главе более эффективное руководство, состоящее из ведущих ученых.

ведущих ученых.

Такое впечатление получено нами на основании изучения различных совокупностей статистических анализов рейтингов Таймс и Цзяо Тун. Предположение о том, что рейтинги коррелируют с организацией государственных исследовательских программ в разных странах, не подтверждается фактическими данными. Согласно этому предположению, рейтинг в этих странах мог бы быть лучше, если бы государственные исследовательские программы чаще проводились в университетах, а не в отдельных исследовательских институтах.

Специально для этой книги был проведен финансовый анализ университетов (Маркони и Ритцен, 2009, Агьон и др., 2007). Для анализа были взяты данные о бюджетных расходах, численности студентов и так далее в 200 лучших университетах, входящих в рейтинг Таймс за 2007 год. Нашим главным выводом было то, что рейтинг университета напрямую зависит от финансовых средств. Чем больше денег затрачивается на обучение студента, тем выше рейтинг университета. Другие переменные, как, например, профиль научных исследований, проводимых в университете, количество докторантов и **фиктивная переменная географического местоположения** (location “dummies”) (главным образом указывающие Великобританию и Океанию в качестве географических регионов) также имеют статистически значимую корреляцию с местом университета в рейтинге.

Все эти данные сведены в таблице 2.8. Данные таблицы свидетельствуют о значительном влиянии показателя «бюджетные затраты на студента» на положение университета в рейтинговой таблице: чем больше бюджет, тем выше рейтинг. Это соотношение имеет логарифмическую зависимость. Деньги играют тем меньшую роль, чем больше вы их имеете.

Индекс специализации составлен на основании субрейтингов вузов по направлениям обучения. Университеты, специализирующи-

Таблица 2.8

**Первые 200 университетов по фоновым показателям  
(Рейтинг Таймс, 2006)**

Показатель/регион	Рейтинг
Логарифм затрат на студента	-52* (-7,4)
Индикатор специализации	4* (2,3)
При университете имеется собственная клиника <sup>1</sup>	-1 (0,1)
Азия	-27 (-1,8)
Канада	-44* (-2,6)
ЕС	-17 (-1,3)
Океания	-55* (-3,1)
Великобритания	-49* (-3,4)
Другие страны/регионы	32* (2,4)
Константа	290* (9,4)
R <sup>2</sup>	0,36
Prob > F	0

Примечания: <sup>1</sup> Незначимая переменная (0 или 1). \* Значимо на уровне 5%. Большая часть статистических показателей округлена до полных чисел. В скобках приведена Т-статистика, полученная из гетероскедастично-прочных ошибок. Источники: Маркони и Ритцен (2009).

еся на точных науках (технология, естественные науки, инженерные специальности), имеют относительно высокий бюджет в расчете на студента. Если этот университет хочет еще больше повышать уровень научных исследований, то ему потребуется еще больше бюджетных ассигнований на студентов. Если говорить о вузах, специализирующихся на гуманитарных науках, то там другая ситуация, хотя и там совершенствование имеет свою цену. Сконструированный таким образом индекс оказывается статистически значимым.

Также статистически значимы и географические переменные. Они свидетельствуют о том, что при одинаковом объеме финансирования и индексе специализации Канада, Океания или Великобритания имеют более высокий рейтинг, чем США. Этот эффект

также наблюдается в Азии и в Европе (за исключением Великобритании), но он не является значимым, в то время как в других странах (например, Латинской Америке), университеты имеют более низкие рейтинги при том же объеме средств и уровне специализации.

Тот факт, что университеты Великобритании или Австралии и Новой Зеландии имеют более высокие (статистически значимые) показатели, мы склонны объяснять отклонениями рейтинга Таймс. Университеты в других частях света не слишком отличаются от американских с точки зрения показателей эффективности. Однако во всех других случаях рейтинг напрямую коррелирует с размером бюджетных средств.

Наличие университетской клиники не является статистически значимым релевантным фактором.

Мы также проверили эффект такого фактора, как относительное количество докторантов (отношение между студентами на программах PhD и другими студентами). Оказалось, что этот показатель настолько сильно коррелирует с затратами, что они могут быть взаимозаменяемы: высокобюджетными могут быть как университеты с большим количеством докторантов, так и наоборот.

По нашей модели получается, что если, к примеру, Маастрихтский университет (в основном специализирующийся на преподавании социальных наук, но также имеющий медицинский факультет, который имеет при себе университетскую больницу), захотел бы подняться в рейтинге Таймс 2007 года со 111 на 100 место, то для этого ему бы потребовалось в среднем дополнительно 5930 евро в расчете на студента, в разных статистических моделях эта сумма может колебаться от 4600 до 8060 евро. Это весьма внушительная сумма денег для университета, где бюджет на студента в 2007 году составлял 26 850 евро.

Сенситивный анализ подгрупп в рейтинге свидетельствует о том, что корреляция между этими переменными слабее в отношении университетов, стоящих в рейтинге между 30 и 100 местом, и сильнее в Топ-30 и Топ-100-200 университетов. Это может быть вызвано преобразованием баллов в ранги: баллы показывают намного меньше изменений по университетам в Топ-30-100, чем в Топ-30 или Топ-100-200.

Сенситивный анализ, сделанный на основе общей оценки и оценок по отдельным показателям, свидетельствует о том, что универ-

ситеты могут достичь лучших результатов, применив различные «стратегии» по отношению к отдельным показателям. Если мы разложим выборку по регионам, то увидим, что вопрос бюджетных затрат, особенно в англосаксонских странах, имеет весьма большое значение: в этих странах малобюджетным вузам труднее конкурировать с высокобюджетными университетами.

В свое время был проведен грубый анализ 32 континентальных европейских университетов по таким параметрам, как автономия и качество преподавания в конкретной стране, а также по репрезентативности лучших университетов страны с точки зрения численности населения. Первый вывод, который можно сделать, заключается в том, что объяснимая дисперсия оставляет значительные возможности для активного университетского руководства и стратегии для достижения более высоких позиций в международном рейтинге Таймс. Однако возможность для маневра ограничивается бюджетными средствами.

Сильное статистическое соотношение между рангом университета и размером бюджетных издержек на студента не означает, однако, что здесь есть причинно-следственная связь. Вполне возможно, что университеты, имеющие высокий рейтинг, получили финансовые средства благодаря хорошей репутации, вследствие чего они смогли привлечь больше средств из внешних источников и тем самым еще больше повысить свое место в рейтинге (и наоборот, потеря репутации приводит к сокращению финансирования из внешних источников и, соответственно, к еще большему снижению рейтинга).

Однако самым важным выводом здесь является то, что детерминирующей причиной различий в рейтингах университетов США и Европы являются размеры бюджетных ассигнований. Вместе с тем существует и такой фактор, как автономия. На этом фронте Европа также не может вывести свои университеты в первые строки рейтинга. Индикатор «автономия» был впервые введен в анализ исследователем Агьон в соавторстве с другими учеными (2007). Они разослали анкету в 200 европейских университетов по Шанхайскому рейтингу 2006 года, причем доля ответивших на вопросы анкеты составила 36% (71 ответ). После этого в 10 странах было проведено повторное исследование по 66 университетам. В таб-

лице 2.9 приведены его результаты, с точки зрения того, как деньги и автономия влияют на качество исследований университетов. Агьон приходит к выводу, что «[...] эффективность исследований университета:

- имеет положительную корреляцию с размером бюджета на студента. Чем выше размер бюджетных ассигнований на студента, тем выше научный уровень университета;
- имеет негативную зависимость от степени государственного участия. Частные университеты работают лучше, чем государственные;
- имеет позитивную корреляцию с бюджетной автономией. Отсутствие необходимости утверждения бюджета государственными органами свидетельствует о более эффективных показателях работы;
- не зависит от прав собственности на здание. Большая автономность в отношении здания не является индикатором более эффективной работы;
- имеет позитивную корреляцию с политикой найма преподавателей и автономностью в вопросах установления размера заработной платы преподавательскому составу. Университет, который принимает решения в кадровой политике и сам устанавливает размер оплаты труда персонала, как правило, работает более эффективно;
- имеет негативную корреляцию со степенью эндогамии при найме преподавательского состава. Университеты, которые чаще набирают преподавателей из числа собственных выпускников, как правило, показывают худшие результаты».

В последующем регрессивном анализе авторы обнаруживают, что влияние взаимодействия между бюджетом и автономией на результаты исследовательской деятельности статистически значимо для отобранных 66 европейских университетов (см. табл. 2.10).

Гудхолл (2006) на основании анализа первых 100 университетов, входящих в Шанхайский рейтинг, приходит к выводу о том, что Р-балл (индивидуальный индекс цитируемости президента/ректора, нормализованный по дисциплине) имеет небольшую, но значимую корреляцию с порядком ранжирования университета. Отметим значительные колебания (диапазон колебаний, равный 37 со средним значением 6.03 и медианой 2.27). Необходимо отметить также, что этот анализ не учитывает такой параметр, как размер бюджетных ассигнований в расчете на одного студента. Уни-

Таблица 2.9

**Корреляция между бюджетом и руководством университета  
и эффективностью исследований \***

Характеристики	Коэффициент корреляции
Бюджет на студента	0,61
Руководство университетом:	
Общественный статус <sup>1</sup>	-0,35
Бюджетная автономия <sup>1</sup>	0,16
Автономность помещения <sup>1</sup>	-0,01
Автономная кадровая политика <sup>1</sup>	0,2
Автономность в вопросах установления размера зарплаты <sup>1</sup>	0,27
Доля преподавателей факультета из числа собственных выпускников	-0,08

Примечание: \* Измерение по логарифмической шкале Шанхайского рейтинга. <sup>1</sup> Фиктивная переменная (0 или 1).

Источник: Агъон и др. (2007).

Таблица 2.10

**Влияние бюджета и автономии  
на эффективность исследований \***

Переменная	Влияние научных исследований на показатели эффективности вуза
Величина университета	+
Возраст университета	+
Бюджет на студента	+
Бюджетная автономия	+
Взаимодействие между бюджетом и автономией	+

Примечание: \* Измерение по логарифмической шкале Шанхайского рейтинга.

Источник: Агъон и др. (2007).

верситеты с высоким рейтингом вполне могут позволить себе привлекать за большие деньги первоклассных исследователей в качестве руководителей университетов. В свою очередь, это делает университеты более привлекательными для высокопрофессиональных исследователей.

Гудхолл (2009 а, б) продолжает и дальше эту линию исследования, включив временные лаги в анализ корреляции между назначением президента/ректора с высоким Р-баллом и эффективностью программы оценки качества исследовательской работы в учебных заведениях (Research Assessment Exercise RAE) в выборке 55 исследовательских университетов Великобритании. В этом исследовании статистически не учитывается размер университетского дохода, однако обнаруживается весьма значимая корреляцию между средним Р-баллом за период 1990–1994 годов и показателем RAE за 2001 год (временной лаг в 9 лет). Она качественно подкрепляет свою гипотезу «экспертным знанием» в виде интервью с 26 руководителями вузов Великобритании и США. В этих интервью опрошенные подчеркивают, что руководители университетов должны сочетать в себе высокую научную репутацию и талант администратора.

### **2.3. Европейские университеты когда-то были самыми лучшими**

С того момента, как после Второй мировой войны процесс мобильности во всем мире стал быстрее и дешевле, США получили большие преимущества благодаря утечке мозгов из Европы, поскольку лучшие американские университеты смогли предложить лучшие возможности для совершенствования способностей европейцев, переехавших в США. Однако господство американских университетов над европейскими было не всегда. Точнее, оно наращивалось достаточно медленно за послевоенный период.

Слоссон (1910) достаточно подробно описывает состояние 9 частных и 5 государственных элитных университетов, которые сегодня стоят в самом верху рейтингов Цзяо Тун или Таймс, отмечая, что голландские и германские университеты отказывались признавать дипломы американских вузов, за исключением этих 14.



В то время эти американские вузы были достаточно небольшими (как, впрочем, и европейские); настолько, что «если какому-либо из этих университетов по чистой случайности или благодаря необыкновенной проницательности удавалось бы заполучить и удержать на своих факультетах дюжину исследователей и профессоров одновременно, то этот университет в скором времени обогнал бы остальные университеты» (Слоссон, 1910, с. 488). В то время многие элитные европейские вузы были значительно лучше! Иными словами, если бы в начале двадцатого века был проведен рейтинг университетов, то не вызывает сомнений, что европейские вузы заняли бы в нем первые места.

Практически в каждой европейской стране вам расскажут историю о том, как какой-нибудь профессор отправлялся с визитом в американский университет и возвращался с отчетом о своей поездке. Ван Беркель (1990) приводит в своей работе впечатления голландцев об американских вузах. При прочтении заметок европейцев, посетивших американские университеты, сразу бросаются в глаза два взаимосвязанных момента.

- Восхищение прагматизмом, качеством и разнообразием американских вузов.
- Высокая оценка университетов в американском обществе (куда более высокая, чем они видели у себя дома).

В то же время, реакция на эти изыскания была преимущественно снисходительной или даже негативной – тогда, когда цитировался доклад Флекснера (отчет американского профессора Флекснера, 1930), который в 1928 году пытался перенять европейский опыт для реформирования системы медицинского образования в США. Высоко оценивая достоинства американских университетов, критики преуменьшали их значимость для Европы, аргументируя тем, что «в нашей стране другая культура» (Ван Беркель, 1990).

Но после Второй мировой войны ситуация кардинально изменилась. С окончанием войны США запустили стремительный, имеющий хорошую финансовую поддержку проект по увеличению количества специалистов с высшим образованием, который предусматривал, среди прочего, бесплатное высшее образование ветеранам войны, в соответствии с законом о переходе военнослужащих на гражданское положение, более известным как «закон Джи-

Ай», между тем как Европа до конца 1960-х годов не предприняла никаких усилий по распространению высшего образования. В результате качество лучших американских университетов значительно превысило качество европейских. Это привело к тому, что у Европы появился комплекс неполноценности по отношению к США, который лучше всех описал Серван-Шрайбер (Американский вызов, 1967), хотя Шпенглер еще в 1920 году, говоря о будущем Европы, предсказывал закат культуры после драматических событий Первой мировой войны. США – это младший брат, сын, новое поколение; с одной стороны, нельзя отрицать его экономические или научные достижения, с другой – США утратили старые ценности и культуру, как, например, европейский комплекс неполноценности.

Правда заключается в том, что США делали значительно больше инвестиций из частных и общественных фондов в университеты и привлекали талантливые кадры со всего мира, преимущественно из Европы, в то время как Европа занималась послевоенным восстановлением промышленности, в результате чего постепенно уступила свое ведущее положение в науке США.

- Если за период между 1901 и 1950 годами 73% нобелевских лауреатов проживало в странах нынешнего Европейского союза, их доля снизилась до 33% с 1951 по 2000 год, а за 1995–2004 годы и вовсе упала до 19%.

- В экономике соотношение между американскими и европейскими учеными, включенными в справочник «кто есть кто», выросло с 2,8 (за период с 1972 по 1983 год) до 5,7 (с 1990 по 2000 год; Блауг, 1986 и Блауг и Вейн, 2003).

Рейтинги Таймс и Цзяо Тун появились не так давно, чтобы по ним можно было судить о какой-то тенденции, хотя за период с 2006 по 2007 год из лучших 20 вузов рейтинга Таймс исчез единственный французский университет, а присутствие европейских университетов<sup>2</sup> в Топ-20-100 (за исключением британских) сократилось с 35 до 31, а вот в числе Топ-100-200, наоборот, выросло с 44 до 51. Из таблицы 2.11 видно, что в списке Топ-200 европейские университеты понесли небольшие потери.

---

<sup>2</sup> Европейские университеты в контексте данных рейтингов относятся к университетам стран ЕС и ЕАСТ.

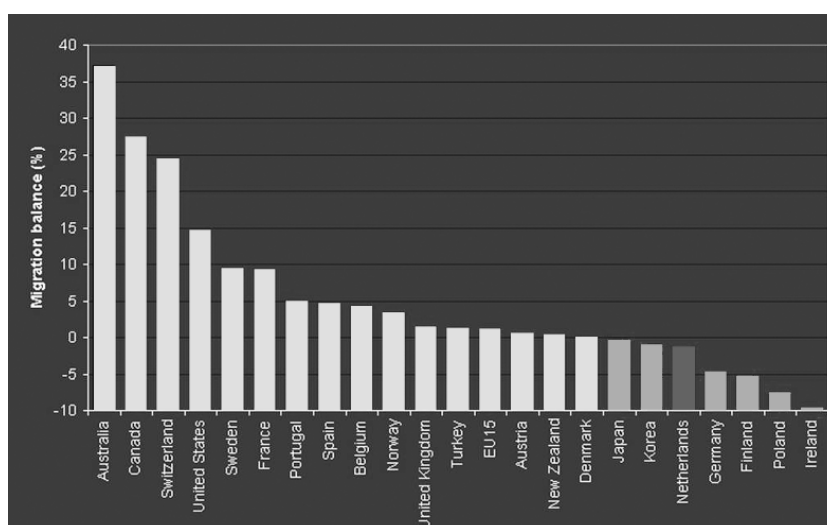
Таблица 2.11

**Распределение баллов европейских университетов<sup>1)</sup>  
в рейтингах Таймс за 2004, 2007 и 2009 годы**

Рейтинг	Год		
	2004	2007	2009
Топ-20	5	4	5
Топ-100	35	35	39
Топ-200	86	86	83
Топ-20-100	30	31	35
Топ-100-200	46	47	44

Примечание: <sup>1)</sup> Университеты стран ЕС и ЕАСТ.

Источник: собственные расчеты, сделанные на основе данных Times Higher Education Supplement и QS Ltd (2004, 2007, 2009).



Подписи к графику: слева – миграционный баланс.

Источник: Association of Universities in the Netherlands (VSNU).

**График 2.3. Утечка мозгов: миграционный баланс граждан  
и иммигрантов с высшим образованием (2001)**

В то же время США усилили свои позиции в рейтинге Таймс в числе Топ-20, перейдя с 13 на 11 место, и в Топ-20-100 переместились с 24 на 21, а в Топ-100-200 университетов их место осталось практически неизменными, перемещение с 22 на 20.

Из рейтинга Цзяо Тун (ЦТ) за 2006 год видно, что Японские университеты вошли в число лучших, причем 6 из них входят в первую сотню, например: Токийский университет (№ 19 в рейтингах Таймс и ЦТ, 2006), Киотский университет (№ 22 в ЦТ и 29 в Таймс, 2006), и Токийский технологический институт (№ 89 в ЦТ, 2006 против № 118 в Таймс, 2006).

В Топ-100 университетов по Шанхайскому рейтингу за 2006 год вошли университеты Китая и стран, являющихся его соседями (Корея, Сингапур).

Комиссар Евросоюза по вопросам образования, обучения, культуры и молодежи Ян Фигель выразил озабоченность состоянием европейских университетов, сделал беспрецедентное заявление: «Через десять лет китайские и индийские университеты обгонят британские, французские и германские, если последние не улучшат качество преподавания и доступность» («Таймс», 2007, 21 мая).

Мы уже несколько раз говорили о перемещении талантов в регионы с лучшими университетами. Это можно увидеть на графике 2.3, иллюстрирующем вывод Тиссена и Эдервеена (2006) о том, что студенты склонны выбирать только лучшие вузы. Более подробно мы об этом поговорим в главе 4.

В заключение необходимо отметить, что, во-первых, бросаются в глаза качественные изменения университетов во всем мире, и особенно в США, которые стали обгонять европейские примерно с 1945 года. Во-вторых, ситуация не менялась на протяжении нескольких последних десятилетий, в течение которых американские университеты намного превзошли европейские. В-третьих, обращает на себя внимание выход на арену восточно-азиатских вузов. Если Европа хочет стать конкурентной, ей необходимо радикально изменить курс и осознать, что внутри нее, с одной стороны, существуют значительные различия между Великобританией и небольшими европейскими странами, которые показывают неплохие результаты, и, с другой стороны, между Германией, Францией, Италией, Испанией и новыми членами ЕС, которые показывают значительно худшие

результаты, чем это могло бы быть, учитывая традиции и численность населения этих стран.

#### **2.4. Инновация и конкурентоспособность**

Играют ли университеты, особенно исследовательские, главную роль в продвижении инновационного процесса и повышении конкурентоспособности региона и страны, в которой они находятся? Университеты, прежде всего, занимаются обучением студентов. Исследовательские университеты обладают преимуществом выстраивать систему обучения на основе исследований, что само по себе является чрезвычайно важным вкладом в социальное и экономическое развитие. Именно те, кто прошел обучение на основе научных исследований, вносят наибольший вклад в инновации (Агьон и Хоуитт, 2006). Многие страны формулируют в своих нормативных актах, касающихся университетов, третью задачу для исследовательских университетов: вклад в социальное развитие. За последние несколько десятилетий эта задача постепенно приобрела характер валоризации исследований, т.е. воплощение результатов исследований в новой продукции, производственных процессах или политике, которую также называют «технологической передачей».

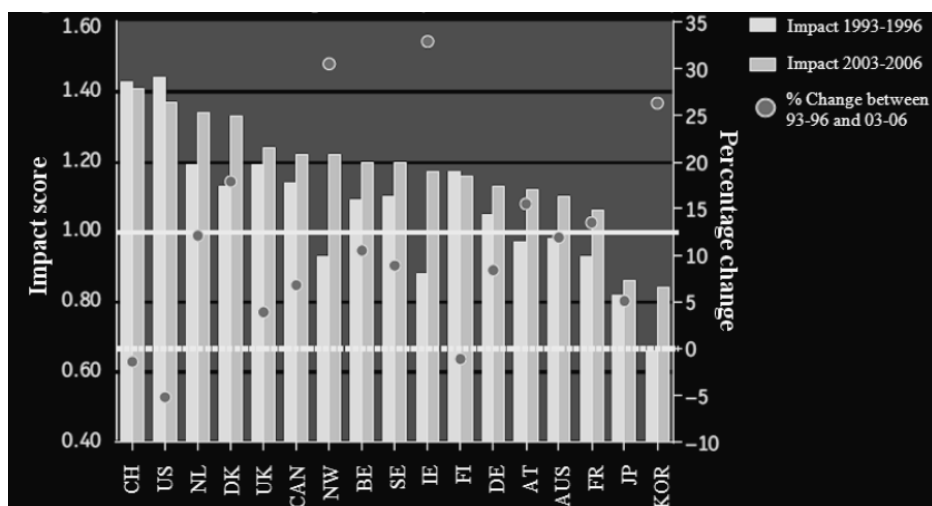
Университеты зачастую не совсем понимают, что от них ожидают, когда говорят о валоризации или модернизации. Если валоризация идет в ущерб публикациям в таких ведущих журналах, как «Нейчур» или «Сайенс» (так как время лучших исследователей может быть потрачено лишь один раз), то как этот компромисс воспринимается обществом или его представителями в лице руководства университетов? Крайне редко бывает, чтобы университеты в своих критериях распределения внутренних ресурсов ставили валоризацию (например, в форме патентов) в один ряд с публикациями. В то же самое время по всей Европе исследовательские университеты часто подвергаются критике за неадекватность прямого вклада (который отличается от косвенного вклада квалифицированными специалистами) в инновацию, в особенности в малой и средней промышленности, для которой у них нет ни достаточных материальных, ни финансовых средств. Также не очень ясно, в какой степени стрем-

ление к валоризации оказывает положительное влияние на процесс обучения, подобно тому как в какой мере образование, основанное на научных исследованиях, вооружает учащихся передовыми научными технологиями.

Стремление Европы стать конкурентоспособной было направлено в русло стратегии Лиссабонской конференции, которая, в частности, предусматривала финансовые капиталовложения в науку – 3% от ВВП страны. В то же время в ключевых документах конференции говорилось о так называемом парадоксе научных исследований Европы. В Европе выходит немало научных публикаций, но она отстает по такому показателю, как количество патентов. Лишь в некоторых странах ЕС были выделены деньги на организацию инновационных научных исследований, имеющих практический результат, что предусматривают, в частности, сотрудничество между частными и государственными исследовательскими центрами.

По уровню эффективности научных исследований Европа находится не на последнем месте, несмотря на то что в сравнении с американскими университетами европейские занимают значительное более низкие позиции в Шанхайском рейтинге, основным параметром которого как раз и является качество научных исследований. Главная причина этого состоит в том, что в Европе научные исследования, финансируемые государством, в значительно большей степени, чем в США или Восточной Азии, проводятся не в самых передовых университетах. График 2.4 приводит обобщенные данные по качеству исследований в различных странах за 1993–1996 и 2003–2006 годы по уровню цитируемости.

Эти данные необходимо сравнить с количеством патентов, выданных Бюро по патентам и товарным знакам США (БПТЗ США). В таблице 2.12 приводятся данные о патентах, выданных в разных странах в 2005 году, как в числовом выражении, так и процентах от общего количества патентов, зарегистрированных в мире и группе стран ЕС-27 (когда это возможно). Для точности анализа данных мы взяли не «приоритетную дату», т.е. дату, наиболее близкую ко времени, когда было сделано изобретение, как это часто делается в патентной статистике, а дату выдачи патента. Интересно отметить разницу между процентом заявок на изобретения и выданными патентами на изобретения по каждой из стран. В частности, в США заявок на изоб-



Подписи под графиком: (слева) импакт-баллы; (справа) процентные изменения; импакт; процент изменения с 1993 по 1996 и с 2003 по 2006 годы.

Источник: Холландерс и др. (2008), график 3.9, с. 29.

**График 2.4.** Тренды в импакт-баллах (индексах цитируемости) (1993–1996 годы в сравнении с 2003–2006 годами)

ретенция на 2000 больше, чем реальных патентов, а вот в странах ОЭСР количество изобретений превышает количество заявок. Еще одним поразительным фактом является то, что в 2005 году более половины всех патентов, выданных в мире, приходятся на США. Из всех патентов, выданных странам ЕС-27, более 40% приходятся на заявителей/обладателей патентов в Германии, за которыми следуют Франция и Великобритания, доля которых колеблется от 10% до 15% в зависимости от того, какой был использован механизм оценки.

Фершпаген (2006) комментирует разницу между американскими и европейскими университетами с точки зрения полученных патентов. Он отмечает, что в США акт Бай-Дойла, принятый в 1980 году, значительно облегчил университетам возможность регистрировать патенты через партнерство с промышленными компаниями или делиться с ними доходами. Ин'т Вельд и Цветслоот (2009) высказывают точку зрения, что без аналогичной юридической базы европейские университеты будут обречены плестись в хвосте американских вузов с точки зрения вклада в инновации. Этот аргумент также

Таблица 2.12

**Данные о патентах, зарегистрированных  
в разных странах в 2005 году**

Страны	Данные БПТЗ США о количестве зарегистрированных патентов на 2005 год (по дате выдачи)					
	По стране (странам) проживания заявителя (-ей)			По стране (странам) проживания изобретателя (-ей)		
	всего	от заявок на изобретения в мире, %	от заявок на изобретения в мире ЕС-27, %	всего	от изобретений в мире, %	от изобретений в ЕС-27, %
Члены ОЭСР						
Австралия	793	0,6		927	0,6	
Австрия	252	0,2	1,3	452	0,3	2,1
Бельгия	339	0,2	1,8	529	0,4	2,5
Канада	2737	1,9		2917	2	
Чешская Республика	10	0	0,1	34	0	0,2
Дания	328	0,2	1,7	372	0,3	1,8
Финляндия	858	0,6	4,4	726	0,5	3,4
Франция	2603	1,8	13,4	2897	2	13,6
Германия	8578	6	44,3	9039	6,3	42,5
Греция	10	0	0,1	15	0	0,1
Венгрия	33	0	0,2	48	0	0,2
Исландия	15	0		18	0	
Ирландия	120	0,1	0,6	158	0,1	0,7
Италия	1042	0,7	5,4	1315	0,9	6,2
Япония	30607	21,3		30351	21,1	
Корея	4375	3,1		4358	3	
Люксембург	51	0	0,3	41	0	0,2
Мексика	25	0		82	0,1	
Нидерланды	1720	1,2	8,9	1004	0,7	4,7
Новая Зеландия	99	0,1		122	0,1	
Норвегия	189	0,1		223	0,2	
Польша	10	0	0,1	28	0	0,1
Португалия	9	0	0,1	14	0	0,1
Республика Словакия	1	0	0	1	0	0
Испания	175	0,1	0,9	274	0,2	1,3
Швеция	1245	0,9	6,4	1129	0,8	5,3
Швейцария	1308	0,9		989	0,7	
Турция	6	0		9	0	
Великобритания	1969	1,4	10,2	3153	2,2	14,8



Окончание табл. 2.12

Страны	Данные БПТЗ США о количестве зарегистрированных патентов на 2005 год (по дате выдачи)					
	По стране (странам) проживания заявителя (-ей)			По стране (странам) проживания изобретателя (-ей)		
	всего	от заявок на изобретения в мире, %	от заявок на изобретения в мире ЕС-27, %	всего	от изобретений в мире, %	от изобретений в ЕС-27, %
Члены ОЭСР						
США	76046	52,9		74146	51,6	
ЕС-27	19383	13,5		21272	14,8	
Всего по странам – членам ЕЭСР	135552	94,4		135370	94,2	
Всего в мире	143644			143644		
Страны, не входящие в ОЭСР: ЕС						
Болгария	2	0	0	4	0	0
Кипр	11	0	0,1	4	0	0
Эстония	1	0	0	5	0	0
Латвия	1	0	0	3	0	0
Литва	2	0	0	7	0	0
Мальта	3	0	0	1	0	0
Румыния	5	0	0	8	0	0
Словения	6	0	0	13	0	0,1
Экономики стран, не входящих в ОЭСР: страны БРИК						
Бразилия	55	0		75	0,1	
Китай	321	0,2		545	0,4	
Индия	227	0,2		401	0,3	
Российская Федерация	55	0		166	0,1	
Экономики стран, не входящих ни в какие организации: другое						
Хорватия	8	0,01		12,67	0,01	
Гонконг, особый административный район Китая	224	0,2		195	0,1	
Израиль	676	0,5		934	0,7	
Лихтенштейн	105	0,1		7	0	
Малайзия	31	0		94	0,1	
Филиппины	2	0		20	0	
Сингапур	232	0,2		345	0,2	
ЮАР	71	0,1		90	0,1	
Китайский Тайбэй	5311	3,7		5104	3,6	
Украина	8	0		21	0	

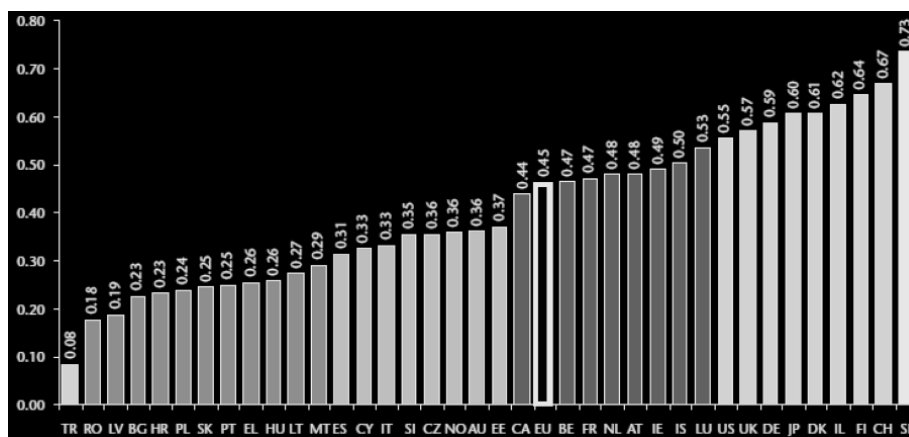
Источник: ОЭСР (2010).

разделяют Креспи и др. (2006). Анализируя выборку шести ведущих европейских стран, они отмечают, что владельцами около двух третей патентов на изобретения (по крайней мере, частично) являются не университеты, а частные фирмы, в то время как запросы на продукцию и технологии, патентами на которые владеют университеты, не слишком отличаются от запросов на патенты, которыми владеют частные фирмы.

Общедоступные знания, почерпнутые из открытых научных исследований, приватизированные открытые исследования (которые были запатентованы до публикации и таким образом превращены в запатентованные знания) и частных, защищенных авторскими правами знаний, могут быть основой для инноваций, т.е. новой продукции или технологий. На графике 2.5 приведен суммарный индекс инноваций (СИИ) за 2007 год. Из графика видно, что в 2007 году самыми инновационными странами, опережающими США, были Швеция, Швейцария, Финляндия, Израиль, Дания, Япония, Германия и Великобритания. Впечатление, создаваемое рейтингами университетов (в том числе исследовательских), что Европа переоценивает свои возможности, претендуя на сильные конкурентоспособные позиции, явно ложное. Поразительным фактом является то, что Германия вместе со странами европейской «Большой четверки» занимает чрезвычайно низкое место в рейтинге. Сравнение графика 2.5 с таблицей 2.2 показывает, насколько тесно связаны инновационный рейтинг с рейтингом университета, с поправкой на численность населения среди списка лучших 20-200 университетов, в котором Германия является главным исключением.

В докладе INNO METRICS вышеупомянутые страны (Швеция и другие плюс США) названы «инновационными лидерами», а Австрия, Бельгия, Канада, Франция, Исландия, Ирландия, Люксембург и Нидерланды – «идушие за инновационными лидерами» (European Commission and PRO INNO Europe – INNO METRICS, 2008, p. 5). Отметим, что если взять за основу количество ведущих университетов на душу населения, то упомянутые страны стоят в первых строках рейтинга по качеству (за исключением Франции).

В докладе также представлены рейтинги инновации по отдельным группам стран за период с 2003 по 2007 год, на основе которых сделан вывод о том, что между Европой в целом и США и Японией



Источник: European Commission и PRO INNO Europe – INNO METRICS (2008).

**График 2.5.** Суммарный инновационный индекс (2007)

(последние являются лидерами) сохраняется устойчивый, хотя и уменьшающийся разрыв. Инновации, которые не основаны на научно-исследовательских работах («социальные инновации», осуществляемые посредством организационных или маркетинговых нововведений), относительно в большей степени способствуют инновациям в менее инновационных странах (European Commission and PRO INNO Европа – INNO METRICS, 2008).

Гриффит и другие (2006) делают сравнение систем, способствующих инновациям и продуктивности во Франции, Германии, Испании и Великобритании на уровне фирм, используя модель, описывающую корреляцию между затратами фирмы на проведение НИОКР, продуктивностью и инновационностью. Они делают вывод о том, что во всех четырех странах наблюдаются одни и те же закономерности. В разделе 4.2.1 мы обращаем внимание на тот факт, что инновация является результатом взаимодействия между различными дисциплинами, включая гуманитарные и социальные науки, вопреки мнению о том, что инновации – удел лишь точных наук (технология, прикладные науки, математика). Социальная инновация, т.е. создание организации, которая внедряет новые знания в продукцию или технологию, может также считаться основной частью инновации.

Работая над этой книгой, я заметил, что в Нидерландах крайне мало постдоков (лиц со степенью PhD), которые занимаются внедрением новых знаний в продукцию или технологии. Это требует серьезного эконометрического анализа инноваций, основанного на гипотезе, что сопутствующим фактором здесь может быть рост численности лиц со степенью PhD.

На графике 2.6 показана наша логика перехода от рейтинга к конкурентоспособности. Двигателем конкурентоспособности является не только инновация, но также условия «делания бизнеса» (Всемирный банк, 2008), как, например, время регистрации новой компании, налогообложение бизнеса, ограничения, касающиеся приема на работу/увольнения в коммерческих организациях, и, наконец, последнее, но не менее важное обстоятельство – легкость, с которой новые фирмы входят на рынок производителей (см. также разд. 3.2).

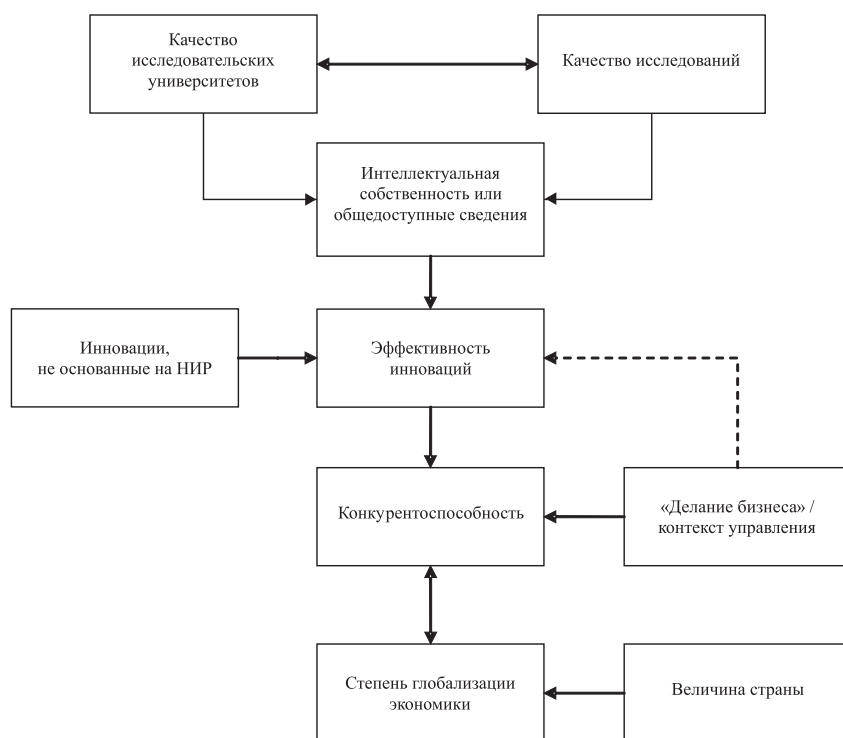


График 2.6. От рейтингов до конкурентоспособности

В таблице 2.13 приводится Всемирный индекс конкурентоспособности (The Global Competitiveness Index) по некоторым странам за 2008–2009 и 2009–2010 годы. Этот индекс основан на «12 столпах экономической конкурентоспособности» (Шваб и Портер, 2008, с. 4), которые имеют разное удельное значение.

1. Институты.
2. Инфраструктура.
3. Макроэкономическая стабильность.
4. Здоровье и образование.
5. Высшее образование и обучение.
6. Эффективность товарного рынка.
7. Эффективность трудового рынка.
8. Развитость финансового рынка.
9. Технологическая готовность.
10. Объем рынка.
11. Развитость бизнеса.
12. Инновации.

Таблица 2.13

**Мировой индекс конкурентоспособности по отдельным странам  
(2008–2009, 2009–2010)**

Страна	Ранг 2009–2010	Интра-ЕС ранг 2009–2010	Ранг 2008–2009
Швейцария	1	1	2
США	2		1
Сингапур	3		5
Швеция	4	2	4
Дания	5	3	3
Финляндия	6	4	6
Германия	7	5	7
Япония	8		9
Канада	9		10
Нидерланды	10	6	8
Гонконг	11		11
Тайвань	12		17
Великобритания	13	7	12
Норвегия	14	8	15
Австралия	15		18
Франция	16	9	16

Окончание табл. 2.13

Страна	Ранг 2009–2010	Интра-ЕС ранг 2009–2010	Ранг 2008–2009
Австрия	17	10	14
Бельгия	18	11	19
Южная Корея	19		13
Новая Зеландия	20		24
Люксембург	21	12	25
Катар	22		26
ОАЭ	23		31
Малайзия	24		21
Ирландия	25	13	22
Исландия	26	14	20
Израиль	27		23
Саудовская Аравия	28		27
Китай	29		30
Чили	30		28
Чешская Республика	31	15	33
Бруней-Даруссалам	32		39
Испания	33	16	29
Кипр	34		40
Эстония	35	17	32
Тайланд	36		34
Словения	37	18	42
Бахрейн	38		37
Кувейт	39		35
Тунис	40		36
Оман	41		38
Пуэрто-Рико	42		41
Португалия	43	19	43
Барбадос	44		47
ЮАР	45		45
Польша	46	20	53
Республика Словакия	47	21	46
Италия	48	22	49
Индия	49		50
Иордания	50		48

Источник: World Economic Forum (2010).

Как можно увидеть из этого перечня, финансовый сектор является лишь одним из элементов, заложенных в индекс конкурентоспособности. Поэтому нынешний финансовый кризис не отразился на рейтингах таких стран, как США. Примечательно, что многие из стран среди 20 лидеров – это страны с малыми экономиками.

Из таблицы 2.13 видно, что Швейцарии (которая занимает первое место в списке ведущих университетов с учетом численности населения) удалось обойти США за период 2008–2009 и 2009–2010 годы. Сингапур (поднимающийся в лиге ведущих университетов) также сделал прорыв в мировой конкурентоспособности. Нидерланды и Австрия входят в группу стран, рейтинг которых упал вниз.

### 2.5. Беспокойство

Мы часто упоминали о чувстве смущения, беспокойства, которое вызывает состояние европейских университетов. Это чувство, глядя на Европу, испытывают многие эксперты, которые приобрели богатый опыт оценки развития университетов в Восточной Азии и США. Для того чтобы придать этим наблюдениям объективность, давайте рассмотрим случаи упоминания университетов в прессе в положительном, негативном или нейтральном ключе, предположив, что в Восточной Азии (Япония, Корея, Китай) эти оценки более позитивные, чем в США, а оценки США более позитивные, чем в Европе. Еще один индикатор – положительные, нейтральные или отрицательные упоминания университетов на парламентских дебатах или национальными или региональными политиками. Само собой разумеется, что европейские университеты страдают от куда более худшего климата, чем американские или восточно-азиатские университеты, что связано с желанием общества платить за свои университеты, о чем более подробно говорится в главе 4.

Примечательной и ироничной особенностью публикаций европейской прессы о состоянии европейских университетов является то, что научные достижения, широко освещаемые в печати, слабо или практически совсем не связаны с университетскими публикациями. Эти научные достижения в основном связываются с конкретными людьми, а не с университетами. Иная ситуация в Восточной Азии или США, где конкретным ученым отдадут должное, но, как правило, только в тесной связи с университетами, где они работают.

Было бы несколько рискованно объяснять различия в оценках (ведущих) университетов в том или ином обществе, не проведя глубокого исследования этих различий (такого исследования, насколько мне известно, не существует). Из наблюдений европейских путешественников, которые ездили в довоенную Америку, можно сделать интересное заключение: американские университеты с самого начала имели ориентацию на прикладные науки. Слоссон (1910) приводит статистику численности учащихся по 14 частным и государственным элитным вузам за начало XIX века. Около 80% студентов изучали естественные науки или сельское хозяйство. Социальные науки (гуманитарные дисциплины, искусство) были новыми предметами. Только после Второй мировой войны произошло увеличение числа студентов, изучающих гуманитарные дисциплины.

В отличие от американских, европейские университеты были традиционно значительно меньше ориентированы на прикладные науки. Они часто хотели дистанцироваться от общества (быть своего рода «башнями из слоновой кости») и полагали, что сами могут выбирать направления исследований, а не идти на поводу у запросов общества. Работа Гумбольдта «Свобода исследований» («*Freiheit der Lehre*») широко интерпретировалась в том смысле, что наука не должна быть подотчетна. Достижения в естественных науках значительно возросли в результате того, что в университеты стали принимать талантливых студентов из менее статусных социально-экономических слоев. Однако большая часть научно-технических разработок была сделана в политехнических или технических училищах, а не в традиционных университетах.

Что касается Восточной Азии, то там ситуация с высшим образованием совершенно иная. Журнал «Экономист» (2008, ноябрь) пишет о «навязчивой идее», которую Восточная Азия демонстрирует в отношении образования. Это заметно по семьям, которые стремятся дать своим детям лучшее образование.

Большая озабоченность правительств европейских государств состоянием своих университетов вряд ли вызывает энтузиазм по этому поводу среди налогоплательщиков, они скорее склонны рассматривать высшие учебные заведения как часть государственной бюрократии, а не услугу со значительной отдачей как для общества в целом, так и для отдельных ее граждан (см. ниже гл. 5). Более пози-



тивное отношение граждан к университетам в США и Восточной Азии может быть результатом различий в организации университетов. В этих частях света университеты и их финансирование (см. гл. 4) являются более частными.

Сегодня университеты на Европейском континенте ведут себя подобно ежам, которым дают все меньше и меньше пищи. Они ощетищаются («Freiheit der Lehre, Freiheit der Lehre»), когда находятся под угрозой общественной критики, вместо того, чтобы согласиться на сотрудничество для выработки совместного видения успешного будущего.

Бултон и Лукас (2008) пишут по этому поводу: «Новые определяющие успех факторы объясняют, почему в условиях глобализации университеты сегодня рассматриваются как важнейшие национальные ресурсы. Правительства во всем мире рассматривают их как важнейшие источники новых знаний и новаторского мышления, как производителей квалифицированных кадров, как учебные заведения, вносящие вклад в модернизацию, привлекающие международные таланты и капиталовложения в свои страны, как агенты социальной справедливости и мобильности, способствующие развитию социальной и культурной энергии» (с. 4). Однако мы находим мало свидетельств подобному позитивному отношению в Европе, где расходы на студентов постоянно урезаются, бюджетные ассигнования не увеличиваются или уменьшаются, а административная система становится все более и более затратной и неэффективной.

Американские университеты, пока, похоже, беззаботно относятся к своему будущему, что вполне естественно для лидеров. Однако и в США можно услышать предостерегающие голоса, как например, мнение Национальной комиссии по вопросам будущего высшего образования, которые призывают делать вклад в инновационные процессы в США, чтобы сохранить лидирующую роль страны.

## 2.6. Заключение

Европейские университеты в целом стоят ниже американских университетов в рейтингах, которые были опубликованы в первом десятилетии XXI века. Аргументы европейцев весьма слабые и шаткие. Они состоят в том, что высокие результаты американских уни-

верситетов в целом основаны на усредненной оценке, которая без немногих лидеров оказалась бы значительно ниже. Однако даже если бы в Европе средние показатели были бы выше, чем в США (что не установлено эмпирически), то это бы все равно не исключило высокого качества американского университетского образования.

Если сравнивать по численности населения, британские университеты занимают первые места в числе 20 университетов рейтинга Таймс, после них идут США и Австралия. В Шанхайском рейтинге 20 лучших университетов лидирует США, за ними идут Великобритания и Япония.

Если судить по численности населения, то страны, университеты которых находятся в числе 21-100 лучших по рейтингу Таймс, являются Сингапур, Гонконг, Швейцария, Дания, Нидерланды, Новая Зеландия, Ирландия, Швеция, Финляндия и Бельгия, Великобритания стоит впереди США. В Шанхайском рейтинге ведущих 21-100 университетов лидируют Норвегия, Финляндия, Великобритания, Австралия, а Нидерланды стоят первыми после США. Примечательно отсутствие в этих списках Германии, Франции, Италии или Испании – колыбели средневековых европейских университетов.

Разница между странами с точки зрения концентрации государственных исследовательских программ в университетах может внести путаницу в рейтинги. В странах, где университеты чаще занимаются общественными научно-исследовательскими работами, университеты занимают более высокие места в рейтингах. Однако это не объясняет, почему университеты группы стран ЕС-15 показывают такие плохие показатели в сравнении с университетами США.

Анализ соотношения между местом университета в рейтингах и некоторыми основными переменными свидетельствует о том, что университеты получают более высокие места в рейтингах, если они:

- лучше финансируются;
- являются более автономными;
- если в их руководстве стоят выдающиеся ученые.

Американские университеты, с точки зрения объемов затрат на одного студента, имеют более низкие показатели, чем университеты других стран. Эти данные лучше всего подтверждаются логарифмическим соотношением между размером финансирования и ранговым по-

рядком (или баллом): для того чтобы занять более высокое место в рейтинге, необходимо больше денег. Большую роль играет специализация. В группах первых 20 университетов корреляции значительно более устойчивы, чем в группе 21-200. Ясно, что, университеты могут достичь более высоких показателей, если применяют различные стратегии.

Ясно, что доминирование американских университетов в мире произошло не раньше 1945 года – это год, когда Соединенные Штаты приняли программу расширения доступности высшего образования (законопроект Джи-ай). С течением времени азиатские университеты обойдут в рейтингах европейские, что будет означать одно: в условиях демографического развития, сопровождаемого «мозговым кровообращением», Европа перестанет быть местом, привлекательным для людей, занимающихся интеллектуальной работой.

Продуктивность научных исследований в Европе не отстает от других стран, как можно было бы предположить из рейтингов. Однако если измерять эту эффективность патентами, то США, вне всякого сомнения, являются лидером в этой области: в 2005 году 53% выданных патентов от мирового объема приходилось на США, в то время в ЕС-27 эта доля составляла лишь 13%. Из европейских стран 40% от общей численности выданных патентов приходилось на Германию. Европейские университеты подают значительно меньше заявок на патенты, чем университеты в США, которые в этом отношении пользуются поддержкой американского законодательства (акт Бей-Дойла).

В отношении использования инноваций в европейских странах более заметны университеты, занимающие места в «первой лиге» с 50 по 100 позиции (табл. 2.2), если сделать поправку на численность населения. Рейтинг по показателю «вклад в инновацию» тесно связан с мировым рейтингом конкурентоспособности, в котором лидерами за 2008–2009 годы являлись США и Швейцария, а европейские страны шли в следующем порядке: Дания, Швеция, Финляндия, Германия, Нидерланды и Великобритания.

Европейские университеты сегодня находятся в трудном положении. По показателю «вклад в инновации» они явно отстают, не жели в номинации «социальная и экономическая конкурентоспособность», возможно, по причине недостаточного финансирования и

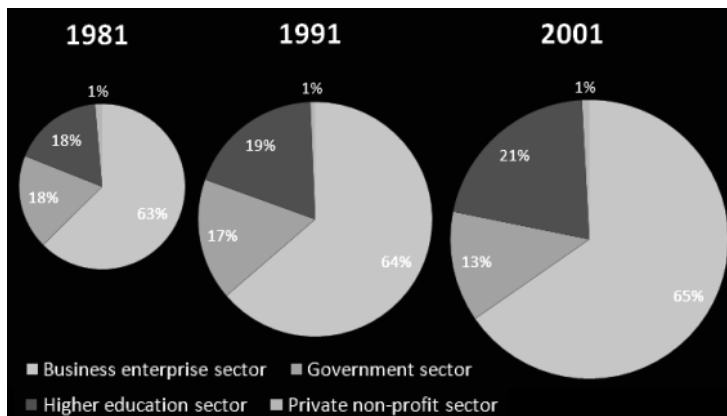
слишком ограниченной свободы и автономии, чтобы работать лучше. Однако в обществе это вызывает чувство беспокойства и резкую критику.

Германия – во многих отношениях страна, полная противоречий. Это единственная европейская страна, которая занимает низкие места в университетских рейтингах, однако она является лидером в инновациях.

### Приложение 2.1

#### Затраты на НИР по секторам (США, ЕС-15)

На графике 2.7 показаны долевые распределения общих затрат на научные исследования по секторам экономики и размер каждой доли в общем объеме финансирования научных исследований (136,4 евро на душу населения в 1981, 307,2 – в 1991 и 465,3 – в 2001 году). Почти две трети всех научных исследований проводится в коммерческом секторе, а оставшаяся треть примерно поровну поделена между государственным сектором и сектором высшего образования. Доля частного некоммерческого сектора составляет около 1% от общих затрат на НИР.

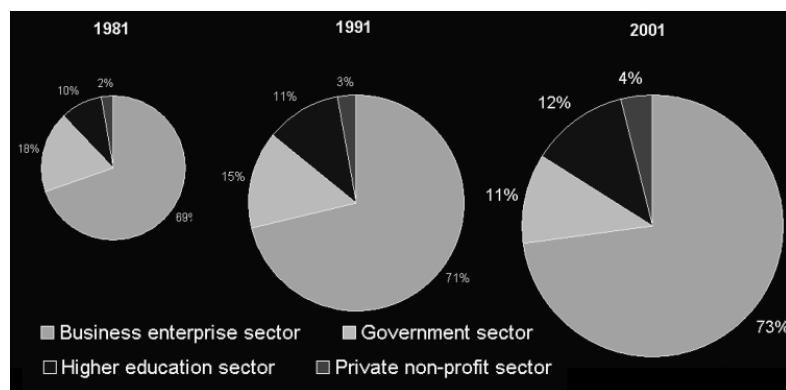


*Подписи к графике:* сектор частного бизнеса; государственный сектор; сектор высшего образования; сектор частных некоммерческих организаций.

*Источник:* Eurostat (2009).

**График 2.7.** Общий объем затрат на НИР по секторам в странах ЕС-15

В США почти три четверти всех затрат на НИР приходится на коммерческий сектор и, на удивление, по сравнению с группой стран ЕС-15, еще меньший процент затрат на научные исследования приходится на сектор высшего образования (см. граф. 2.8). При этом, в общем объеме затрат (462,7 евро по стандарту покупательной способности на душу населения в ценах 2000 года в 1981 году, 645,4 – в 1991 году и 811,7 – в 2001 году), этот меньший процент в числовом выражении равен сумме, затрачиваемой в секторе высшего образования (100 евро на душу населения).



*Подписи к графику:* сектор частного бизнеса; государственный сектор; сектор высшего образования; сектор частных некоммерческих организаций.

*Источник:* Eurostat (2009), United Nations Population Division (2008a).

**График 2.8.** Общий объем затрат на НИР по секторам в США

## Глава 3. ВЫЗОВЫ

### 3.1. Какая Европа?

Основная мысль этой книги состоит в том, что европейские университеты могли бы, при соответствующей поддержке, способствовать укреплению мощи и дальнейшему развитию Европы. Но хотим ли мы действительно такую Европу и действительно ли мы желаем прилагать усилия, чтобы достичь этой цели?

Европа, с одной стороны, пользуется высокой репутацией континента, куда хотелось бы поехать (Рифкин, 2004 и Рейд, 2004). С другой стороны, она страдает от утечки мозгов в США, ее конкурентоспособность находится под вопросом, а ее инновационный потенциал значительно отстает. Эта ситуация привела к созыву Лиссабонской конференции, где в 2000 году была принята декларация, в которой говорилось о том, что Европа должна стать в 2010 году «самой конкурентоспособной и динамичной в мире, основанной на передовых знаниях экономикой, способной к устойчивому экономическому росту, располагающей большим количеством хороших рабочих мест, прочными общественными связями и уважением к окружающей среде». На дворе 2010 год, а «Лиссабон» оказался не более чем пустой декларацией, так как отдельные страны ЕС не проявили мужества выполнить то, под чем они подписались. Год 2010 скорее запомнится как время пересадки мировой экономической и политической мощи со «старых лошадей» на новые на востоке. Хотя еще рано разделять мнение Мабубани (2008) о том, что XXI век – это век Азии, но отдельные признаки этой тенденции уже налицо. Экономический кризис, произошедший в конце «нулевых» годов XXI века, только укрепил роль некоторый азиатских экономик.

Неуспех Лиссабонской конференции должен послужить сигналом к проведению новой конференции, учитывающей предыдущие ошибки.

Европа не может и не хочет конкурировать за счет стоимости рабочей силы. Она должна конкурировать во всем мире за счет постоянно растущей производительности и инновационного потенциала. Европейская социальная модель могла бы эффективно сочетаться с высокопроизводительной и инновационной моделью и в этом отношении отличаться от американской модели, которая более склонна ориентироваться на «звериный дух» (как называл его Адам Смит, т.е. «нужны приличные усилия, чтобы только выжить» как это позже сформулировали Акерлоф и Шиллер, 2009) или от восточно-азиатской модели, которая ограничивает различия во взглядах и таким образом ограничивает креативность (см. также Кастеллз и Хайменен, 2002).

Креативная и жизнестойкая Европа, Европа, которая привлекает к себе талантливых людей со всего мира для получения образования или для временного проживания, – это Европа, где университеты получают большую финансовую поддержку, имеют хорошую организацию и обладают инновационным потенциалом; это Европа, которая дает обществу прекрасно образованных молодых специалистов, способных осуществить перемены в обществе. Она может стать альтернативой постоянному сокращению относительной зарплаты почтальонов, работников сферы обслуживания, низкоквалифицированных рабочих в промышленности и других секторах экономики которых могут заменить низкооплачиваемые работники из стран с формирующимися экономиками. Поскольку это может быть также Европа, где значительный процент производства (больший, чем 10% сейчас) составляют высокие технологии, дающие высокую прибыль, что является источником богатства, который может поддерживать относительно высокий уровень заработных плат в локальных секторах.

Экономический кризис делает этот вызов еще более актуальным. Кризис ослабил позиции Европы в отношении стран с формирующимися экономиками. Для всех будет только лучше, если страны с формирующимися экономиками усилят свои экономические позиции, но это не означает, что Европа может расслабиться. Сокраще-

ния бюджетных ассигнований на высшее образование и государственные научные исследования затуманивают горизонт многих частей Европы. Эти угрозы жизнеспособности Европы необходимо устранить как можно быстрее.

В следующих разделах этой главы мы рассмотрим вызовы для европейских университетов как необходимое (но недостаточное!) и условия ответа на них Европы, где нужно возродить «Лиссабон» в той части, где говорится об университетах как о столпах экономики, основанной на знаниях.

Марк Леонард (2005) убежден, что в XXI веке будет лидировать не Азия, а Европа. Возможно. Но для этого нужно не просто позволить «поколению E» (молодым европейцам, которые считают себя не испанцами или чехами, а просто европейцами) стать у руководства Европы, как предлагает Рейд (2004). «Поколение E» может появиться, но не благодаря университетам, которые организованы по национальному принципу и которые готовят (если готовят) своих учащихся к государственной службе в своих странах. По большому счету, даже высшие руководители европейских крупных корпораций или высокопоставленные чиновники Европейской комиссии являются гражданами какой-либо европейской страны, они являются выпускниками одного из европейских университетов и владеют не более чем двумя (английский и родной язык) или тремя (английский, французский и родной) языками для делового общения. К счастью, многие из них мыслят по-европейски.

Оптимизм Леонарда (2005) в отношении европейского сотрудничества на дипломатическом фронте находится в явном противоречии с опытом, о котором говорили на конференции «Европа: большой уклонист» (Маастрихт, 2006). Существующий опыт свидетельствует, что в международных организациях или международных конфликтах европейские страны часто критикуют политику США, однако у них нет единой позиции, в результате чего доминирует точка зрения США (см. работу World Bank experience: Ritzgen, 2004, p. 99). Принятие Лиссабонского соглашения в 2009 году и назначение общего европейского «министра» иностранных дел предвещают перемены. Как не удивительно, но объединению Европы может способствовать сплоченность Европейского парламента. Отказ Европейского парламента согласиться на предложение SWIFT (предус-



матривающего передачу банковской информации из европейских банков в США) в феврале 2010 было ясным свидетельством единой позиции.

Европа должна создать нишу в рамках своей концепции европейского пространства высшего образования или мирового правительства, о чем мы будем писать ниже в разделах 3.2 и 3.3. Европейское пространство высшего образования, предлагаемое Европейской комиссией – это возможность создать условия для большей мобильности европейских студентов. Мы призываем к более четкому обсуждению вопроса о необходимости повышения мобильности в Европейском союзе. Речь идет об интернационализации рынка трудовых ресурсов, а также о необходимости в глобализации или, еще лучше, денационализации руководств прежде всего на европейском уровне, а потом и в мировом масштабе.

Это, разумеется, приведет к возникновению «поколения E», способного к совместной работе на рынке труда и на дипломатическом фронте. В то же время, Европе угрожает опасность оказаться неспособной создать равные возможности для новых талантов, а именно детей иммигрантов. Создание условий для обеспечения принципа равных возможностей больше не является социальной необходимостью, сегодня это экономическое требование, о чем мы более подробно будем говорить в разделе 3.4.

Европа должна также быть в состоянии продвинуться к устойчивому приросту объемов промышленного производства. Вряд ли можно считать, что причины низких темпов роста вызваны товарным «насыщением» или глобальным потеплением или, наоборот, дефицитом предметов первой необходимости. В разделе 3.5 мы подробно поговорим об университетах и устойчивом экономическом росте. В последнем разделе 3.6 содержатся выводы.

### **3.2. Европейское лидерство**

Университетам традиционно была дарована самая престижная и прекрасная роль, которую только могут играть общественные институты: подготовка молодых людей к лидерству в обществе, в профессиональной сфере, в искусстве, религии и в гражданской деятельности. Компайре (1893) ссылается в своей работе на документы,

описывающие появление первых европейских университетов в XI–XIII веках в Европе, и конкуренцию между светскими и религиозными лидерами (короли и папы) за право основать университеты или покровительствовать университетам для того чтобы обеспечить сменяемость руководства в тогдашних феодальных обществах.

Вторая волна появления новых университетов пришлось на начало XIX века. Логические аргументы в пользу создания этих университетов были выдвинуты в свое время Гумбольдтом (1809) и Ньюменом (1852). Центральной идеей их концепции является мысль, что именно светское общество является тем объектом, для которого университеты должны готовить руководителей. В США университеты штатов и частные университеты во многом следуют этому примеру (Слоссен, 1910).

В европейских университетах начала XIX века гражданское руководство в светском обществе было тесно связано с искусством, общественными, гуманитарными науками и юриспруденцией. Естественные науки и медицина играли в них куда менее значимую роль. Совершенно иная картина наблюдается в США, где в XIX веке около 80% студентов, обучавшихся в университетах штатов и частных университетах, изучали естественные науки, сельское хозяйство и медицину. Тем не менее, идея подготовки кадров для руководства страны всегда доминировала в этих вузах. Университеты с самого начала были неотъемлемой частью новых поселений. Дуглас (2007) приводит один пример в своей работе, посвященной основанию и развитию Калифорнийского университета в Беркли. С окончанием Второй мировой войны американские университеты во многих отношениях оказались лучше подготовлены для распространения высшего образования, чем европейские вузы. В начале XX века увеличение набора студентов на факультеты естественных наук, сельского хозяйства и медицины происходило часто в разных учебных заведениях или учебных заведениях, которые не ставили своей задачей подготовку кадров для руководства страны, в то время как элитарные университеты, имевшие основную цель – подготовку кадров на высшие государственные посты, превратились в «башни из слоновой кости». Сельскохозяйственные и технические университеты были утилитарными: формирующаяся промышленность нуждалась в ученых и инженерах. Разумеется, речь не идет о том, чтобы пере-

носить американскую модель системы высшего образования, в которой гуманитарным и социальным наукам оказывается мало поддержки. Однако американский опыт должен научить европейцев, что было бы лучше, если бы в постановке научных вопросов и нахождении на них ответов участвовало бы все общество.

В период между 1960 и 1980 годами произошел невиданный темп роста поступлений в университеты (примерно в 10 раз), главными причинами которого были спрос на специалистов на рынке труда и общественный спрос на образование. Общественный спрос приводил к увеличению численности студентов университетов, которые, по окончании вузов, легко поглощались рынком труда. «Строительство нации» как задача стала менее и менее значимой целью высшего образования. Массовость высшего образования практически не предполагала подготовку кадров для руководства страной. Правительства европейских государств сегодня рассматривают университеты преимущественно как поставщиков трудовых ресурсов, а свою роль видят в основном в обеспечении гарантий равных возможностей.

Перед университетами стоит серьезнейшая задача перенести лидерство через границы, сопоставимая с поставленной Гумбольдтом задачей строительства национального государства. Речь идет не просто о подготовке кадров для мирового рынка труда, а фактически о подготовке кадров для работы поверх культурных и языковых барьеров в рамках национальных и интернациональных формальных и неформальных институтов. Иными словами, университеты должны «интернационализировать» систему образования с тем, чтобы студенты смогли научиться понимать и ценить культурные различия. Болонский процесс, о котором мы более подробно поговорим ниже в разделе 6.3 и в котором большинство европейских стран участвуют в целях создания единой системы высшего образования, призван облегчить университетам выполнение этой задачи. Рост численности иностранных студентов (часто из этого же региона, иногда из отдаленных стран) также способствует этому процессу.

Таким образом, главную цель европейских университетов мы видим в «строительстве Европы», перефразируя гумбольдтовское понятие «строительство государства». «Строительство Европы», разумеется, подразумевает формирование класса европейских гражд-

дан, объединенных чувством принадлежности к единой Европе, с сохранением связей со своей собственной страной, воспитанием и образом жизни. Разумеется, «строительство Европы» должно быть частью «строительства мира».

Вследствие финансового и последующего экономического кризиса вопросы о лидерстве приобрели новую актуальность и остроту. С выходом из кризиса связано решение таких непростых вопросов, как устойчивость окружающей среды, изменение климата, ограниченность сырьевых ресурсов, нищета во всем мире, и, в первую очередь, проблем высшего образования, так как становится очевидной нецелесообразность возвращения к прежней траектории экономического роста. Это может привести лишь к катастрофе в среднесрочном масштабе. Необходимы новые концепции глобального руководства, которые выходят далеко за пределы краткосрочной выгоды и рассчитаны на долгосрочную устойчивость экономического роста.

Кризис повлиял на «глобализацию» с точки зрения торговых потоков и движения капитала и миграции. Роджер Альтман (2009) называет влияние кризиса «деглобализацией» (*globalization in retreat*). Уменьшение реальных потоков товаров, финансовых средств и людей в 2009–2010 годах, очевидно, временное явление. Кризис в головах людей или, точнее, страх перед последствиями глобализации, о чем свидетельствует неприятие духа Европейского союза во Франции, Ирландии и Голландии и возрастающие националистические, а иногда даже ксенофобские тенденции внутри ЕС, может быть более значительным и продолжительным. К процессу разочарования глобализацией, который начал проявляться в конце восьмидесятых годов, необходимо отнестись совершенно серьезно, поскольку идея глобализации совершенно несовместима с образом жизни, к которому привыкли граждане богатых стран. Без потоков товаров, капитала, людей наш образ жизни и наше богатство вряд ли можно будет сохранить, а изоляционизм, автаркия или протекционизм не являются решением проблемы.

В то же время, глобальная конкуренция является источником опасений для жителей многих европейских стран. Прежде всего, это страх потерять работу, заказы на которую предпочитают передавать в страны с более низкой оплатой труда, страх ухудшения работы си-

стемы здравоохранения, всеобщего обучения, социальной защиты и других государственных служб в европейских странах, где уровень доходов от налогов неуклонно падает.

Поиск другой глобализации, которая бы нашла более широкую поддержку в наших обществах, касается не одних только университетов. В то же время новая система руководящих кадров, которая во многом формируется за счет выпускников университетов, должна ставить на повестку дня решение, по крайней мере, следующих вопросов, которые будут стоять перед нами в ближайшем будущем.

- Новое упорядочивание рынка после фактического кризиса англо-американского свободного рынка.
- Меры по предотвращению катастроф, вызванных изменением климата, деградацией окружающей среды и истощением невозобновляемых ресурсов.
- Устойчивая глобализация, встроенная в социальные связи.

Сегодня очевидно, что в один из самых громких финансовых скандалов последнего времени – скандал с компанией «Энрон» – были вовлечены, в частности, выпускники ведущих высших учебных заведений, например, Гарвардской школы бизнеса (Игнатиус, 2009).

Европейским университетам необходимо решить вопрос о том, как встроить в их образовательные программы контекст ответственности выпускников в будущем. Дискуссия по этому вопросу не нова. В сфере медицины и естественнонаучной области вопросы социальной и этической ответственности всегда были важнейшим элементом учебных программ, которые время от времени поднимались такими учеными, как, например, Оппенгеймер, который ставил вопрос об участии ученых в разработке оружия массового уничтожения. В шестидесятые и семидесятые годы дискуссии по вопросу «ограничений роста» выносились на первый план при разработке учебных программ в области естественных наук.

Однако складывается впечатление, что введение бакалавриатско-магистерской системы в Европе произошло в атмосфере, где доминирующим стало преподавание узкопрофессиональных дисциплин и специализаций... Иными словами, пришло время возобновить усилия по встраиванию университетского образования в контекст социальной ответственности.

Глобализация застала общества врасплох: подобно вору в ночи, тихо и незаметно она похитила национальную или региональную специфику наших знаний, нашей промышленности, наших социальных связей и наших институтов, по крайней мере, так считают многие наши граждане, которые наблюдали все это своими глазами. В любом случае, мы оказались в ситуации, когда большая часть наших национальных и международных интересов была подменена глобализацией.

Университеты являются наиболее ярким примером: большая часть из них оказалась неспособна адаптироваться к новому глобализированному миру и таким образом они в недостаточной степени обслуживают общество с точки зрения обеспечения мирового лидерства. Мировое лидерство – это способность эффективно функционировать на международном рынке труда на передовых позициях: на позициях, где как в частном, так и в государственном секторах принимаются стратегические решения. Это и есть те позиции, для которых университеты должны создавать или разрабатывать нейро-программы (neuro-software), которые, с одной стороны, отражают пройденный опыт в отдельных областях исследований, а с другой – охватывают потенциал, который постоянно учитывает новый опыт. Это одна из главных задач, стоящих сегодня перед всеми университетами. Это можно даже рассматривать как вопрос существования исследовательских вузов в странах с ухудшающимися демографическими показателями. Либо они быстро адаптируются и станут университетами международного класса (с точки зрения качества и привлекательности для иностранных студентов), либо станут маргинальными и прекратят свое существование.

### 3.3. Глобальный рынок труда

Большинство студентов учатся в странах, где они родились, и остаются там после окончания вузов: мобильность студентов и выпускников университетов в другие страны весьма низкая. Я беру Европу для иллюстрации своей точки зрения, согласно которой ограниченная международная мобильность студентов и выпускников вузов несопоставима с возрастающей глобализацией рынка тру-

да. Многие выпускники европейских университетов находят работу в международной среде. «Спустя три года после окончания вузов около 80% всех выпускников общаются по работе с иностранцами, примерно 40% проводят время в международном окружении и около 35% устраиваются на работу в других странах. Рынок труда для выпускников вузов в Европе более интернационален, чем это можно предположить из статистических данных о темпах мобильности» (Борганс и Ритцен, 2006).

Международная мобильность выпускников университетов, как это видно из данных, приведенных в таблице 3.1, особенно слабая в сравнении с США. Несколько выше среднестатистических показателей по Европе темпы международной мобильности в Финляндии, Швеции и Австрии. Во всех странах, по крайней мере, 2/3 выпускников поддерживают рабочие связи с людьми из других стран, как на своем, так и на иностранных языках. Только британцы на удивление очень редко общаются на других языках. В Испании, Франции и Италии около 1/3 студентов имеют работу, так или иначе связанную с иностранными компаниями или организациями (см. табл. 3.2). Хотя эти данные приведены только по Европе, их, вероятно, можно скорректировать и для других континентов: мировой рынок труда доступен для большинства выпускников вузов. Легко думать об исключениях, обнаруженных в «защищенных» (или национальных) секторах экономики, где практически отсутствует международная конкуренция (государственные административные органы, здравоохранение, образование и социальные секторы). Но даже в этих «защищенных» секторах международные контакты становятся все более и более значимыми как возможность для обмена опытом или просто как часть работы (например, в международных отношениях).

Необходимо отметить, что эти данные относятся к 1999 году. С тех пор авиарейсы значительно подешевели. Новые возможности Интернета снизили стоимость поездок за границу и увеличили возможность общения между людьми из разных стран. В результате мобильность, как видно из таблицы 3.1, увеличилась. Некоторые данные весьма любопытны: например, выпускники испанских вузов чаще общаются с людьми из других стран, но реже ездят за границу.

Таблица 3.1

**Доля выпускников вузов,  
работающих за границей**

Австрия	5,5
Финляндия	3,8
Франция	4,6
Германия	6,4
Италия	1,2
Нидерланды	1,7
Норвегия	0,5
Испания	1
Швеция	4,9
Великобритания	8,6
Все	3,8

Источник: Борганс и Ритцен (2006, с.3); результаты опроса SHEERS за 1999 год.

Таблица 3.2

**Международная трудовая активность  
выпускников вузов**

Страна	Ездили за границу	Общались с людьми из других стран	Общались на другом языке	Общались на родном языке
Австрия	38,5	83,5	51,9	55
Финляндия	39,4	82,6	52,7	27,2
Франция	13,6	80,1	56	59,8
Германия	23,2	83,4	42,4	51,7
Италия	15,4	71,2	47,7	42
Нидерланды	23	70,2	46,3	46,5
Норвегия		84,3	42,5	46,8
Испания	8,9	92	77,1	86,9
Швеция	37,1		51	
Великобритания	18,4	70,3	29,2	52,2
Все	23,2	79,5	49,1	52,2

Источник: Борганс и Ритцен (2006, с.3); результаты опроса SHEERS за 1999 год.



Как же университеты готовят студентов к глобализированному рынку труда? Если почитать веб-сайты и стратегические документы ведущих университетов (которые стоят в первых строках рейтингов Таймс или Цзяо Тун), то они, похоже, даже не спрашивают себя об этом. Все они подчеркивают «международный» статус своих заведений, который также подразумевает обучение за границей. Возможно ли, что в неявной форме они полагают, что для подготовки студентов для глобального рынка труда достаточно поездок за границу для обучения? Поездки за границу осуществляются в разных формах.

- Обязательные поездки, являющиеся частью учебной программы.
- Обучение в зарубежных университетах (получение учебных кредитов, отражающих освоенную за рубежом учебную нагрузку, например, в рамках европейской программы «Эразмус»).
- Самостоятельные поездки.
- Поездки с финансовой поддержкой.
- Поездки за собственный счет.

Поездки за границу для обучения, как в этом можно убедиться из поверхностного наблюдения, переживают бум. Большинство элитных американских университетов даже включили их в свои учебные программы. Однако надежных данных о распространенности таких поездок не существует.

Данные, собранные Боргансем и Ритценом (2006), свидетельствуют о том, что студенты, которые учатся за границей, в четыре раза чаще предпочитают работать за границей по окончании университета. Они в два раза чаще совершают международные поездки и примерно в равной степени поддерживают международные контакты и в 50% случаев получают возможность найти работу в международном окружении. Другими словами, они лучше подготовлены для работы на международном рынке труда.

Ниже в обобщенном виде приведены основные характерные особенности международной деятельности студентов Европейского союза.

- Женщины чаще ездят за границу во время обучения, а мужчины по окончании обучения. Возможно, это отражает гендерные различия в моделях поведения, но получается, что женщины лучше подготовлены для международной работы, а мужчины более настойчивы в получении работы за границей или в международных компаниях.

- Люди, родившиеся за границей, более интернациональны во всех отношениях, что совершенно неудивительно.
- Студенты, которые предпочитают разнообразную социальную жизнь, имеют больше шансов включиться в международную деятельность; в международную деятельность также чаще включатся те, кто высоко ценит личное развитие.
- Студенты, для которых дом и семья являются более приоритетными, реже ездят за границу и, следовательно, находят работу за рубежом.
- Студенты, которые нацелены на карьеру или более высокие заработки, реже ездят за границу, что противоречит данным таблицы 4.3, из которой видно, что процент выпускников, работающих над своим уровнем образования, выше среди тех, кто учился за границей. Таким образом, есть еще немало дел, которые надо сделать, чтобы информировать молодых людей о мире, в котором они живут!

Международный опыт, однако, необязательно приобретается из поездок за границу. Он мог бы быть включен в учебную программу. Бранденбург и Федеркайль (2007) провели достаточно глубокий анализ интернационализации высшего образования, включая аспекты учебных программ.

Урок, который Европа должна извлечь из предшествующего опыта, ясен и очевиден. Европейским университетам нужно бежать из своих национальных тюрем, чтобы выпускать по настоящему европейских выпускников. Освобождение университетов от национальных цепей поистине героическая задача для правительств европейских стран. Эти цепи были косвенно ослаблены национальными правительствами: в результате решений Европейского суда студенты из страны X могут оставаться в стране Y в Европе на тех же самых условиях, что и студенты из страны Y (см. разд. 6.3 Болонского процесса). Мы не хотим сказать, что не было сделано попыток создать европейскую систему высшего образования напрямую. Нашлись действительно предприимчивые политики и чиновники, которые приложили немало усилий для достижения этой цели (Корбетт, 2005). Дело в том, что без наднациональной компетентности в области высшего образования этих заслуживающих восхищения попыток было явно недостаточно. Болонское соглашение

также облегчило возможность обучения за границей. Однако эта проблема стоит также и перед самими университетами. Каким образом они могут проследить за тем, чтобы их курсы были «интернационализированы», приводить примеры других стран и акцентировать внимание на структурах программ в других странах? Как они будут включать обучение за рубежом в свои учебные программы? Роль ЕС в этом отношении ограничена тем, что система образования сегодня находится вне его компетенции. Однако некоторые исследовательские университеты, тесно связанные с ней в вопросах научных исследований, следует постепенно переводить в компетенцию ЕС, оставив окончательное «право собственности» за странами, но обеспечив мягкую основу внутри ЕС в рамках Европейского статута (разд. 4.4).

### **3.4. Равные возможности как экономическая потребность**

Понятие о равных возможностях является европейским во всех отношениях. Оно тесно связано с понятиями о социальных связях, с теорией общественного договора Локка (1690), Руссо (1762) и позже Роулса (1971), согласно которому каждый обладает равными возможностями независимо от места и условий рождения. Именно эта концепция принесла плоды европейскому опыту и обогатила общество. В конце XIX – начале XX века она принесла громадную пользу обществу тем, что благодаря ей были изменены правила приема в университеты, согласно которым в высшие учебные заведения принимались не только выпускники элитных классических гимназий, но и талантливые дети небогатых родителей из обычных общеобразовательных средних учебных заведений. Большая часть голландских ученых того времени, которым были присуждены нобелевские премии, происходили из небогатых семей и не могли попасть в университет традиционным путем. Это в каком-то смысле является отголоском практики средневековых университетов, которые гордились тем, что резервировали места для студентов из низших слоев общества, многие из которых стали впоследствии иконами европейской науки (Эразм Роттердамский, возможно, Галилей и Уильям Оккам).

После Второй мировой войны практически все европейские страны стали менять правила приема в университеты, в которых основополагающим критерием было не социальное происхождение абитуриента, а его способности. Результатом этой политики явился неслыханный рост поступлений в университеты. И опять экономика получила выигрыш от увеличения человеческого капитала.

За предыдущие несколько десятилетий в мире сформировалась целая армия не нашедших себе применения талантов. Это дети иммигрантов, получивших плохое образование или вообще никакого, которые в течение длительного времени готовили себя и своих детей к возвращению на родину. Эти дети не имели никаких примеров для подражания, которые бы пробудили в них желание поступить в университет. Более того, они выросли в окружении, где государственный язык был для них чуждым, а дома им никто не оказывал помощь в его изучении. А ведь государственный (основной) язык является необходимым средством общения, в том числе и необходимым условием для изучения социальных или естественных наук, математики, гуманитарных наук и даже искусства. Это стало видно из результатов теста PISA, который был проведен в странах со значительной долей детей иммигрантов старше 15 лет, где Канада и Австралия были основными исключениями (ОЭСР, 2003с). В этих странах большая часть неудовлетворительных оценок была поставлена детям иммигрантов, которым не привили знание государственного языка. Этот недостаток передается из поколения в поколение и является главным объяснением слабой средней успеваемости детей в Германии. Средняя успеваемость была ниже, чем в других странах, поскольку разрыв в успеваемости между уроженцами этих стран и детьми иммигрантов был весьма значительным, даже для второго поколения детей иммигрантов (см. табл. 3.3).

Второй уровень успеваемости считается «базовым уровнем успеваемости по математике» (ОЭСР, 2007е), и считается, что неуспеваемость учащихся по этому предмету имеет пагубные последствия для их обучения и шансов устроиться на работу. Вызывает большое беспокойство тот факт, что во многих европейских странах, согласно отчету ОЭСР (2003с), более одной трети детей иммигрантов первого или даже второго поколения оказались неспособны достичь этого уровня. Согласно этому же исследованию, дети иммигрантов имеют

Таблица 3.3

**Процентные распределения детей с разным уровнем успеваемости по математике по результатам программы PISA, в зависимости от иммигрантского статуса (уроженец, иммигрант в первом поколении, иммигрант во втором поколении), по странам**

Иммигрантский статус	Ниже уровня 2	Уровни 2, 3, 4	Выше уровня 5
Австралия – уроженцы	13,2	66,8	20
Австралия – второе поколение	15,1	65,2	19,7
Австралия – первое поколение	15,6	63	21,5
Австрия – уроженцы	15,6	68,4	16
Австрия – второе поколение	33,8	63,3	2,9
Австрия – первое поколение	37,7	57,3	5,1
Бельгия – уроженцы	11,4	58,9	29,7
Бельгия – второе поколение	38,1	54	7,8
Бельгия – первое поколение	43,6	49,1	7,3
Канада – уроженцы	9,2	69,1	21,7
Канада – второе поколение	7,3	69,8	22,9
Канада – первое поколение	11,6	66,5	22
Дания – уроженцы	13,6	69,4	17
Дания – второе поколение	36,1	59,7	4,2
Дания – первое поколение	33,8	62,3	3,8
Франция – уроженцы	13,5	69,7	16,8
Франция – второе поколение	28	66	5,9
Франция – первое поколение	42,6	49,8	7,5
Германия – уроженцы	13	67,6	19,4
Германия – второе поколение	46,8	48,5	4,8
Германия – первое поколение	38,8	55,6	5,6
Нидерланды – уроженцы	16,3	71,5	12,2
Нидерланды – второе поколение	26,7	64,9	8,5
Нидерланды – первое поколение	35,4	56,2	8,5
Новая Зеландия – уроженцы	6,9	64	29
Новая Зеландия – второе поколение	20,6	70,4	9

Окончание табл. 3.3

Иммигрантский статус	Ниже уровня 2	Уровни 2, 3, 4	Выше уровня 5
Новая Зеландия – первое поколение	27,7	66,4	5,8
Норвегия – уроженцы	13,4	65,1	21,5
Норвегия – второе поколение	24,3	61,4	14,4
Норвегия – первое поколение	15,5	63	21,6
Швеция – уроженцы	19,3	68,8	11,8
Швеция – второе поколение	34,7	56,3	9
Швеция – первое поколение	45,7	49,7	4,6
Швейцария – уроженцы	14,3	68,5	17,2
Швейцария – второе поколение	24,4	64,4	11,2
Швейцария – первое поколение	47,1	49,6	3,3
США – уроженцы	9,3	66,4	24,2
США – второе поколение	26,4	62,2	11,4
США – первое поколение	39,1	52,5	8,4

Источник: ОЭСР (2003с).

значительно более сильную мотивацию к получению образования, нежели коренные жители. Из этого можно сделать вывод, что решение этой проблемы лежит в организации и финансировании.

Хотя в Европе наблюдается рост численности поступлений в университеты среди детей иммигрантов, он все равно существенно ниже, чем среди коренного населения. Рост поступления детей иммигрантов в высшие учебные заведения не только важен для социальной ткани Европы, но также для того, чтобы избежать дефицита квалифицированных специалистов в будущем.

Собака может вилять хвостом, но хвост не может вилять собакой: повышение охвата высшим образованием детей иммигрантов невозможен без кардинальных изменений в начальном и среднем образовании и обеспечении гарантий того, чтобы дети с помощью их родителей хорошо учили государственный язык и ощущали себя членами общества, в котором они родились.

### 3.5. Недостаточное использование университетов для экономического роста

Европейские университеты могли бы в большей степени способствовать более устойчивому экономическому росту и конкурентоспособности, чем сегодня. Это относится в равной степени к исследовательским и неисследовательским университетам, это следует из недавних открытий в экономической теории роста.

За последние два десятилетия победу одержала «шумпетерианская» модель роста. Эта модель роста сосредоточена на инновациях, улучшающих качество, делающих прежнюю продукцию устаревшей, тем самым создавая силу, которую Шумпетер назвал «созидательным разрушением» (Агьон и Хоуитт, 2006).

В этой модели присутствует так называемый производственный предел (максимальный уровень производства продукции). Степень достижения этого предела в той или иной стране зависит от политики государства (см. граф. 3.1). Производственный предел сам по себе является результатом инвестиций в физический и человеческий капитал. Благоприятная политика способствует конкуренции, но облегчает проникновение новым фирмам.

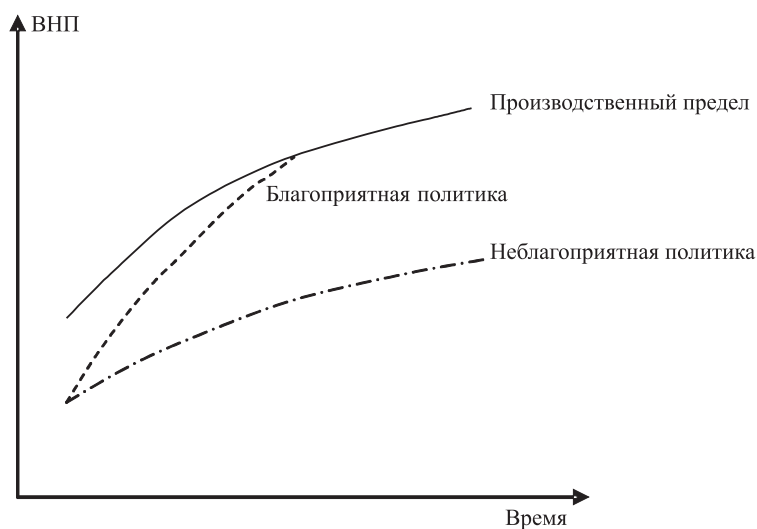


График 3.1. Производственный предел

Агьон и Хоуитт (2006) полагают, что это проникновение в Европе связано с большими сложностями, чем в США, что делает Европу менее приближенной к этому пределу. Они приводят следующий пример: «50% новых фармацевтических препаратов в США производится фирмами, которые присутствуют на рынке менее 10 лет, в Европе же таких фирм всего лишь 10%. Аналогичным образом, 12% крупнейших американских фирм, по рыночной капитализации на конец 1990-х годов, были основаны 20 лет назад, в Европе же доля таких фирм составляет всего 4%, таким образом, разница в темпах товарооборота между США и Европой значительно больше по ведущим 500 фирмам» (Агьон и Хоуитт, 2006, с. 279).

Документ под названием «Коммерческая активность на 2008 год», выпущенный Всемирным банком, в котором приводятся случаи различных бюрократических препятствий в регистрации фирм в США и Европе, подтверждает наблюдения исследователей Агьон и Хоуитт (2006), сделанные ими в отношении Европы.

Вхождение новых фирм на рынок способствует появлению более совершенных технологий в промышленном производстве и соответственно новых товаров на рынке. «Новички», как правило, более инновационны, чем более старые фирмы, делают вывод Агьон и Хоуитт (2006).

Агьон и Хоуитт (2006) затем анализируют роль университетов и делают вывод, что производственная функция может быть достигнута только при наличии достаточного количества квалифицированного персонала, имеющего высшее образование («высоколобые»). Если пополнение высококвалифицированными кадрами не происходит, то страны и государства остаются на «имитационной стадии» новых открытий и оказываются на кривой функции производства, соответствующей неблагоприятной политике (Агьон и Хоуитт, 2009). Авторы настаивают на том, что эти явления взаимосвязаны между собой. Это не первая работа, где делается этот вывод (см. Ванденбуше и др., 2004). Исследовательские университеты являются главным источником поступления на рынок труда «высоколобых» выпускников. Исследовательские университеты могут также внести свой вклад в инновации путем проведения научных исследований. Значительная часть ассигнований, выделяемых на государственные исследования в Европе, идет в исследовательские университеты (около 60%



в 2001 году, см. табл. 2.3); эта традиция уходит корнями в XI век, когда возникло учение о том, что хорошее образование для будущих лидеров невозможно без проведения хороших исследований.

Неисследовательские университеты также играют важную роль в экономическом росте, но не столько своими исследовательскими работами (которые не столь значительны и часто носят прикладной характер, как, например, разработка того или иного вида продукции и распространение надлежащей производственной практики), сколько подготовкой специалистов высокой квалификации. Как мы уже говорили выше в разделе 2.5, «Европа чувствует» (если так можно выразиться), что разрыв между научными исследованиями и их воплощением в жизнь слишком велик. Европа имеет хорошие показатели по научным исследованиям, если их оценивать по количеству публикаций и степени цитируемости на одного ученого, однако она не получает достаточной отдачи от этих новых знаний в виде новой продукции или услуг, а объем исследований (с точки зрения объема ассигнований на исследования (частных и государственных) по отношению к ВВП) значительно меньше, чем в США, Японии, Корее или Сингапуре.

В основе этого ощущения лежит отмечаемая исследователями разница между экономическим ростом в США и Европе, которая неизменно составляла примерно 1% в год в 1980–1990-х годах. Разумеется, в голове возникает мысль о том, не был ли этот рост в США завышенным – за счет финансовых потоков в США из других стран мира без серьезных (отзываемых) ключевых ценовых активов (value assets), что явилось одной из предпосылок, а возможно, и причиной финансового кризиса, который разразился в последнем квартале 2008 года. Научный анализ кризиса, его причин и предпосылок еще предстоит провести. Хотя, вероятно, что он может повлиять на наше понимание докризисных лет, мы ограничимся тем, что представим анализ разницы экономического роста между США и Европой за годы, предшествующие кризису.

Изначально, после Второй мировой войны, объяснение основных источников экономического роста было включено в модель Солоу (1956): оно определялось как капиталовложение в физический и человеческий капитал, который способствовал большему процветанию страны. Научным исследованиям, по этой модели, отводилась случай-

ная роль «необъяснимой дисперсии» (часть экономического роста), которая не объяснялась капиталовложениями в физический и человеческий капитал и иногда рассматривалась как технологический прогресс. То, как организовывались исследования, а также роль ведущих университетов были еще меньше включены в эту чрезвычайно упрощенную модель (Ритцен, Садовски, Дюйстерс, 2007).

Выше мы рассуждали о том, что приближение к производственному пределу обеспечивается не только за счет «высоколобых» выпускников вузов, но также появлением на рынке новых фирм. Доступ на рынок обусловлен не только преодолением барьеров, но также предпринимательством: без предпринимателей нет новых игроков, как бы ни было легко учредить новую фирму. Эти результаты свидетельствуют о том, что более низкий рейтинг европейских исследовательских университетов в числе лучших двадцати университетов мира не обязательно связан с более низкой экономической конкурентоспособностью Европы или более низкими темпами экономического роста. В сочетании с относительно высокими показателями эффективности научных исследований (на исследователя) в европейских университетах, более низкие темпы роста, очевидно, вызваны меньшим предпринимательством и, возможно, менее инновационным предпринимательством. Если это так, то из этого необходимо сделать вывод, что европейским университетам следует уделять больше внимания предпринимательству. Предпринимательство и университетское образование – это тема, имеющая относительно недавнюю историю. Одна из наиболее значительных работ на эту тему была написана Лазиром (2005). Исходя из теоретической модели, он сделал вывод (используя данные о выпускниках Стэнфордского университета), что выпускники этого университета, получившие более разностороннее образование, имеют больше шансов заняться бизнесом, чем люди, выбравшие себе в жизни одну профессию и предпочитавшие в школе только один предмет.

Эти рассуждения относительно роли университетов и научных исследований в экономическом росте во многих отношениях обладают новизной. Однако направление этого мышления видно по (провадившейся) Лиссабонской стратегии, где в качестве главных факторов, призванных превратить Европу в наиболее конкурентоспособный регион мира, назывались научные исследования и высшее образова-

ние, тем самым как бы косвенно признавался недостаток финансирования в этих областях.

На недостаточное использование европейских университетов для повышения темпов экономического роста указывают исследователи Агьон и др. Они утверждают, что Европа могла бы иметь более высокие (устойчивые) темпы экономического роста, если бы европейские университеты получали больше ассигнований, а из их стен выходило бы больше «высоколобых» выпускников. Агьон и др. (2009) добавляют к этому, что большая автономия увеличила бы возможности исследовательских университетов в повышении темпов экономического роста тех стран, где они находятся.

Недостаточное использование университетов видно из таблицы 3.4, где представлены данные о нормах общественной отдачи от высшего образования по странам, по которым были доступны данные в ОЭСР (2008a).

Эти данные свидетельствуют со всей очевидностью о том, что чем выше численность учащихся в университетах, тем ниже становится предельная производительность высшего образования и тем самым, доходы и норма прибыли от получения высшего образования. В таблице 3.5, при наложении ее на таблицу 3.4, видна сильная корреляция между (более низкими) нормами прибыли и динамикой получения высшего образования

Страны, где общественные нормы прибыли от высшего образования выше кредитных ставок, можно рассматривать как примеры недофинансирования высшего образования в его качественные и/или количественные показатели. Недостаточность инвестиций в высшее образование распространена повсюду (за исключением разве что шведских женщин), особенно это характерно для менее богатых стран ЕС, таких как, например, Чешская Республика, Венгрия, Польша или Португалия, однако, такие богатые страны, как Бельгия, Ирландия, Великобритания и даже США также делают недостаточные инвестиции в высшее образование. Они не измеряются в общественных нормах прибыли от высшего образования. Более того, как мы предполагали, общественная выгода, измеряемая разницей в заработной плате между выпускниками высших учебных заведений и имеющими среднее образование, – корректный критерий для измерения дифференциальной предельной производитель-

Таблица 3.4

**Социальные внутренние нормы отдачи от человека,  
получающего высшее образование, являющегося составной частью  
всего первоначального образования**

Страна	Мужчины	Женщины
Бельгия	15,4	18,5
Канада	7,9	7,3
Чешская Республика	17,7	13,3
Дания	7,2	5,6
Финляндия	8,4	5,3
Франция	6,9	5,1
Германия	9,4	5,3
Венгрия	22,5	16,7
Ирландия	13,5	12,4
Корея	10,5	9,2
Новая Зеландия	8,1	6,1
Норвегия	6,8	5
Польша	17	12,8
Португалия	16,5	14,5
Испания	5,8	5,7
Швеция	4,8	2,2
Швейцария	6,2	5,6
Великобритания	12,6	12,9
США	12,9	9,1

Данные по состоянию на 2004 год (по Корею – на 2003 год).

Источник: ОЭСР (2008а).

ности без учета возможного влияния политики регулирования (распределения) доходов, которая, вероятно, негативно отразилась на размере заработной платы выпускников университетов. Еще один момент, на который обращает внимание журнал «Экономист» (2009), это то, что значительная часть затрат на высшее образование складывается из так называемых упущенных доходов (когда люди полу-

*Таблица 3.5*

**Динамика охвата высшим образованием на 2005 год  
(в % от групп населения в возрасте 25–64 лет  
с окончанным высшим образованием)**

Бельгия	31
Канада	46,1
Чешская Республика	13,1
Дания	33,5
Финляндия	34,6
Франция	25,4
Германия	24,6
Венгрия	17,1
Ирландия	29,1
Япония	39,9
Корея	31,6
Норвегия	32,7
Польша	16,9
Португалия	12,8
Испания	28,2
Швеция	29,6
Швейцария	28,8
Великобритания	29,6
США	39

*Источник:* ОЭСР (2009).

чают знания вместо того, чтобы работать). В период экономического кризиса, когда трудно найти работу, инвестиции в высшее образование являются еще более привлекательными, поскольку (вероятностные) затраты на обучение ниже, а ожидание будущих преимуществ остаются теми же.

У нас нет возможности проанализировать индивидуальное влияние качества университетского образования той или иной страны (табл. 2.2) на норму окупаемости общественных затрат на образова-

ние, для чего используются статистические показатели уровня образования. Однако мы можем предположить, что подобная попытка показала бы, что недостаточные инвестиции европейских государств в систему высшего образования имеют как количественную, так и качественную стороны.

Даже оставляя в стороне инвестиции в человеческий капитал и экономический рост, следует отметить, что высшее образование само по себе является одним из важнейших секторов экономики. Это главная составляющая сектора услуг. Келли и др. (2006) дают статистику по Великобритании. Наибольшая экономическая отдача от высшего образования была зафиксирована в экспортном секторе страны, где доходы составили более 3,6 миллиардов фунтов в 2003–2004 годах.

Лиссабонское соглашение 2006 года была прекрасным намерением и должно было стать поворотным пунктом. Однако у нас практически нет никаких свидетельств того, что это произошло. Процесс лиссабонской стратегии был повернут вспять экономическим кризисом 2009 года, когда делались отчаянные попытки сократить бюджетный дефицит. Разумеется, такая стратегия только увеличивает бюджетный дефицит, поскольку она сокращает рост налогооблагаемых доходов.

### 3.6. Заключение

В культурном, социальном и экономическом смысле Европейские университеты сегодня далеко отодвинуты от строительства фундамента для сильной и жизнеспособной Европы в культурном, социальном и экономическом смысле. Они продолжают быть национально-ориентированными и не включили в свои учебные программы мировой рынок труда своих выпускников. Они также не перестроили свою деятельность после кризиса в сторону большего участия в повышении темпов экономического роста. Споры об «ответственном европейском выпускнике» ведутся слишком негромко и мягко.

Предоставление равных возможностей сегодня не роскошь или один из социальных вопросов в современной Европе, которая испытывает демографический кризис. Привлечение новых европейцев в университеты является вопросом чрезвычайной экономической важности и срочности.

Несмотря на «Лиссабон», Европа пока так и не воспользовалась результатами последних исследований о темпах экономического роста. А результаты этих исследований говорят о том, что производственный предел (т.е. максимальный экономический рост) достигим только благодаря высокоинтеллектуальному обучению, включающему инновации, которые были достигнуты в результате научных исследований, связанных с полученным образованием. Европа недостаточно инвестирует в высшее образование, как в качественном, так и в количественном аспекте. Стратегия ограничения и сокращения бюджетного дефицита путем урезания ассигнований на высшее образование и научные исследования приведет к тому, что конкурентность Европы начнет катиться по наклонной плоскости. Это может показаться парадоксальным, но лучшим способом сокращения бюджетных дефицитов и государственных долгов было бы увеличение затрат на финансирование высшего образования и НИР как двигателей экономического роста.

### Приложение 3.1

#### Статья 149 Договора о создании Европейского сообщества

Образование, профессиональная подготовка и молодежь.

1. Сообщество будет поддерживать развитие качественного образования, содействуя сотрудничеству государств-членов и, если будет необходимо, поддерживая их деятельность в этом направлении, в то же время полностью оставляя ответственность за содержание учебных программ и организацию систем образования, культурное и языковое разнообразие за государствами-членами.

2. Деятельность сообщества должна быть направлена на:

- развитие европейского измерения в образовании, в частности через преподавание и распространение языков в государствах-членах;
- содействие мобильности студентов и преподавателей, в том числе через признание дипломов и результатов обучения за рубежом;
- поддержку сотрудничества между образовательными учреждениями;
- развитие обмена информацией и опытом решения общих проблем образовательных систем государств-членов;

- содействие развитию молодежных обменов и обменов социально-педагогическими работниками;

- содействия развитию дистанционного обучения.

3. Сообщество и страны-члены будут укреплять сотрудничество с другими странами и компетентными международными организациями в области образования, в частности с Советом Европы.

4. Для того чтобы внести вклад в достижение перечисленных в этой статье целей Совет:

- действуя в соответствии с процедурой, отмеченной в статье 251, после консультаций с Экономическим и Социальным комитетами, а также Комитетом по регионам, должен принимать инициативные меры, исключая какую-либо гармонизацию законов и правоприменительной практики в странах-членах;

- примет рекомендации на основе поддержки предложений Комиссии квалифицированным большинством голосов.

*Источник:* Европейский союз и Европейские сообщества (2002) Договор о создании Европейского сообщества. Полный текст. Официальный журнал Европейского сообщества, 325 с., с. 98.



## **Глава 4. БИТВА ЗА ТАЛАНТЫ: У ЕВРОПЫ ЕСТЬ ШАНС**

### **4.1. Введение**

Европейские университеты в целом еще не являются привлекательными для талантливых людей во всем мире, которые преимущественно едут получать высшее образование в США (даже если они сами европейцы), поскольку репутация ведущих университетов США превосходит репутацию европейских, о чем мы уже говорили в главе 2. Европейские университеты отстают от вузов в других частях света (США и Австралия) по численности иностранных студентов, которых они привлекают. В настоящее время Европа, с одной стороны, получает преимущества от «циркуляции мозгов» с США (европейцы с американскими дипломами возвращаются к себе на родину), с другой стороны, все еще испытывает качественную и количественную утечку мозгов. Также вероятно и то, что эти факторы способствуют движению капитала из более бедных в более богатые страны.

Очевидно, международная миграция студентов будет только увеличиваться в последующие десятилетия. Решающим фактором здесь является принцип «пуш-пул» (тяги-толкай): с одной стороны, возможность улучшить свои жизненные перспективы, получив обучение за границей (тяги), а с другой – ограниченные возможности (иногда количественные, иногда качественные, а иногда и то, и другое) дома (толкай).

Европейские университеты будут вынуждены улучшить свои позиции для привлечения талантов со всего мира по демографическим причинам. Развитые страны (включая Европу) и развивающиеся страны различаются по своим демографическим показателям. Мы покажем в разделе 4.2, что спрос на выпускников вузов в развитых

странах будет возрастать, но, вследствие сокращения групп молодежи соответствующего возраста, предложение будет неадекватно спросу. Европейские университеты должны осознать, что они рано или поздно попадут в весьма тяжелую ситуацию: с одной стороны, им нужно будет справляться с большим наплывом абитуриентов, с другой – привлекать больше студентов из неевропейских стран, чтобы частично компенсировать дефицит предложения в Европе. Модель «циркуляции мозгов» могла бы создать беспроектную ситуацию между Европой и другими частями света в процессе сокращения дефицита европейских выпускников.

Европа не является исключением с точки зрения демографической динамики, но она является частью «богатого» (высокодоходного) мира, который стареет, в то время как «бедный» (низко и среднедоходный) мир «зеленеет». Необходимо отметить также, что в бедных странах растет спрос на специалистов с высшим образованием, однако он предположительно меньше, чем предложение. Очевидно, что это создает потенциально беспроектную ситуацию, при которой перепроизводство выпускников вузов из «бедных» стран (временно) сможет компенсировать недопроизводство специалистов с высшим образованием в «богатых» странах. Это позволит европейским университетам привлекать из-за рубежа студентов, которые не могут найти у себя дома качественного вуза из-за ограниченности мест в этих вузах, и в то же время дать этим студентам шанс найти хорошую работу в какой-либо из развитых стран.

В разделе 4.3 дается обзор динамики миграции талантов в Европе и во всем мире. Закономерность, которая видна из этой статистики, является хорошим показателем степени реализации «Европейского пространства высшего образования» (цель Европейской комиссии<sup>1</sup>, если мы возьмем в качестве критерия процент иностранных студентов). Болонский процесс, унифицирующий европейские университетские системы на основе одной структуры, имеет целью способствовать увеличению академической мобильности в Европе, но пока что этого не произошло.

---

<sup>1</sup> Документы, принятые в развитие Болонской декларации в Будапеште и Вене, используют термин «Европейское пространство высшего образования» для 87 стран ЕС плюс 19 других стран, подписавших декларацию.

В последнем разделе содержатся заключительные замечания. Если европейские университеты хотят найти свое место на международной арене студенческой миграции, то в этом случае их внутреннее содержание должно измениться. Существует необходимость в принятии Европейского статута, а также продуманной языковой политики, которая бы позволила университетам преподавание по-английски также в неанглоязычных странах.

## 4.2. Шанс Европы

### 4.2.1. Спрос и предложение выпускников в Европе

В разделе 1.1 мы уже отмечали, что демографическая ситуация в Европе представляет большую опасность для европейских университетов. Население Европы, если его рассматривать с точки зрения численности учащихся в вузах, сокращается и стареет, хотя, как видно из таблицы 1.1, в разных европейских странах эти демографические показатели весьма различны. Я рассматриваю демографические показатели по Европе лишь для того, чтобы проанализировать их влияние на европейские университеты, не вынося каких бы то ни было оценочных суждений. Оценочное суждение можно было бы сделать на основе анализа меняющейся демографии, а именно свободного решения людей, которые оказались не охвачены выплатами льгот на детей и их размером через льготное налогообложение или прямые государственные выплаты. Только свободные решения подлежат оценке. Следующее оценочное суждение вытекает из краткосрочных и долгосрочных последствий предшествующего выбора. Долгосрочные последствия, несомненно, являются позитивными, поскольку сокращающееся население имеет лучшие шансы для устойчивого, пригодного для жизни мира, на что обращал внимание Медоуз и др. (1972) и Римский клуб, которые впервые систематически привлекали внимание общественности к факторам, ограничивающим темпы роста. Однако в краткосрочной перспективе (несколько десятилетий) произойдут крупные преобразования, которые затронут в том числе пенсионные системы, системы здравоохранения для пожилых людей и университеты. Нынешняя система финансирования (которая в большинстве европейских университетов основана на фор-

мульном финансировании отдельных студентов – см. разд. 5.5), по всей видимости, приведет многие европейские университеты к еще большему (см. разд. 1.1.) упадку (за исключением тех, кто увеличил свою долю на рынке). Даже если доля на рынке останется неизменной, такие университеты все равно будут терять студентов, потому что их численность сокращается по естественным причинам. Соответственно, вузы будут вынуждены сокращать бюджет, чтобы сводить концы с концами, а это, в свою очередь, приведет к тому, что они потеряют репутацию вследствие внутренних неурядиц и операционных издержек, вызванных сокращениями бюджета. Это окончится тем, что они могут потерять свою долю рынка. Только вузы, имеющие значительные резервы или увеличивающуюся долю рынка (увеличивающуюся настолько, насколько возможно поддерживать постоянной соответствующую численность студентов) могут чувствовать себя относительно спокойно.

Таков альтернативный сценарий, при котором европейские университеты имеют лучшие возможности для привлечения талантов из неевропейских стран и в то же время повышения численности абитуриентов. Последнее было бы в прямом соответствии с резолюцией Лиссабонской конференции, в решении которой провозглашалась цель добиться того, чтобы «высшее образование получило не менее 50% населения». Эта цифра (50%) требует уточнения. Имеется ли здесь в виду 50% возрастных групп от 17 до 26 лет (голландский подход) или работающие люди в возрасте от 25 до 34 лет (финский подход)? Эта цифра осталась без уточнений и по-разному трактовалась в разных странах. Общая же интерпретация этой цифры в странах ЕС была следующей: увеличить численность людей с высшим образованием.

Демографическая динамика в возрастных группах населения от 20 до 24 лет по странам ЕС приведена в таблице 1.1. Эта динамика будет иметь значение для будущего ресурса выпускников<sup>2</sup>, поскольку он определяет ресурс новых выпускников (в зависимости от численности абитуриентов и выпускников). Суммарный ресурс выпускников зависит не только от притока новых выпускников, но также

---

<sup>2</sup> Имеется в виду доля населения, получившего высшее образование.

и от выхода на пенсию трудоспособного населения, имеющего высшее образование. Используем простую модель для расчета данных, содержащихся в графике 4.1, чтобы определить ресурс выпускников университетов в Европе на ближайшие 40 лет, оперируя следующими цифрами.

- Постоянный коэффициент охвата высшим образованием в ЕС на среднем уровне 2004–2005 годов (получен простым делением общей численности студентов университета на возрастную группу учащихся от 20 до 24 лет). В качестве альтернативы мы использовали постоянный коэффициент на 2010 год, полученный из линейной экстраполяции величины постоянного коэффициента охвата высшим образованием по состоянию на 1998–2005 на 2010 годы. В графике 4.1. приведены две кривые, показывающие численность студентов университетов.

- Для расчета численности новых выпускников было взято среднее значение численности выпускников в 2004 и 2005 годах ( $0,115^3$  и  $0,202^4$  соответственно).

- Динамические изменения в общем предложении выпускников определяются путем простого уравнения:

Предложение<sub>t</sub> = Предложение<sub>t-1</sub> (1 -  $\alpha$ ) + Новое предложение<sub>t</sub>, где  $\alpha$  коэффициент потерь (выход на пенсию и смерть) выведен из последних данных, и его значение принято за  $0,016^5$ .

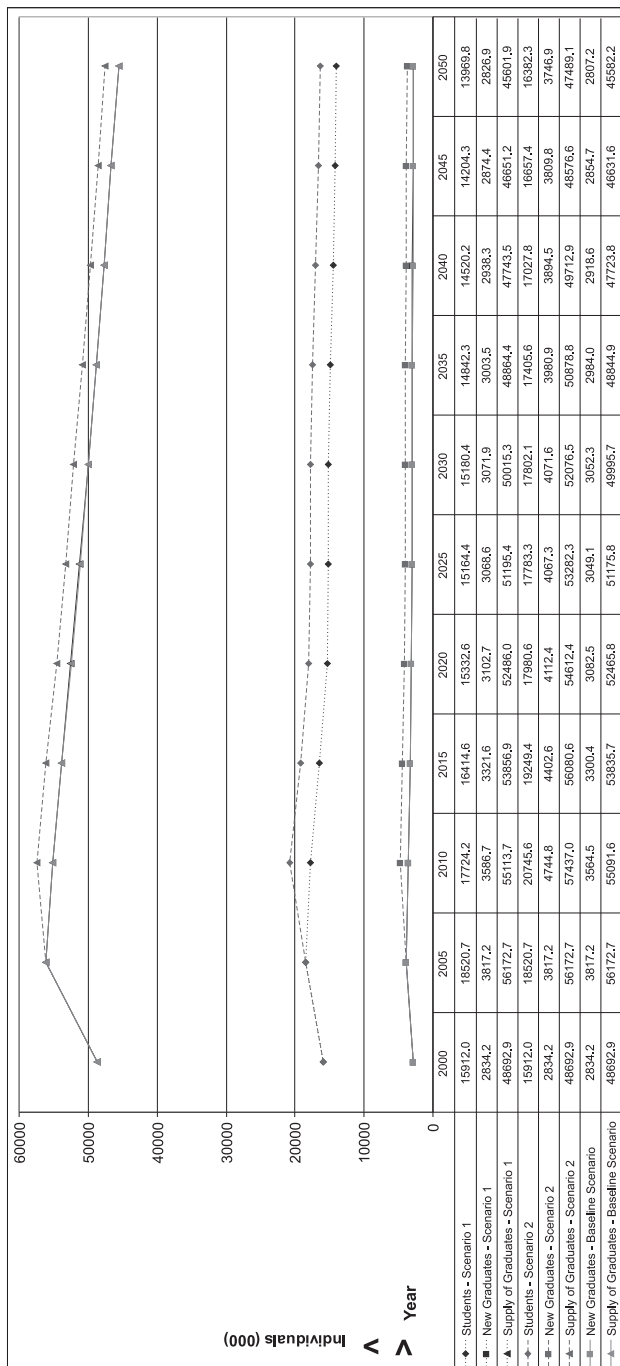
Винсан-Ланкрен (2008) сделал анализ коэффициента охвата высшим образованием в странах ОЭСР по аналогичным параметрам: с помощью постоянного коэффициента охвата и «трендовым» экстраполяциям. Поверхностная проверка свидетельствует о том, что второй сценарий («тренд») близок к нашей экстраполяции высокого уровня коэффициента охвата.

Разумеется, эти расчеты весьма приблизительные. Коэффициент охвата высшим образованием в будущем может быть ниже, чем предполагается из-за социально-экономической специфики возрас-

<sup>3</sup> Доля выпускников от населения в возрасте 20–24 лет.

<sup>4</sup> Доля выпускников от количества учащихся.

<sup>5</sup>  $\alpha$  – коэффициент, равный среднему значению за период 2004–2005 года.  $\alpha$  рассчитан как  $1 - (\text{предл. вып}_t - \text{новые вып}_t) / \text{предл. вып}_{t-1}$ , где: предл. вып<sub>t</sub> = общая численность выпускников на время t; новые вып<sub>t</sub> = новые выпускники на время t. Источники приведены в комментариях к графику 4.1.



Перевод подписей к графику 4.1

Физические лица, тыс. год (по вертикальной оси);

Студенты – сценарий 1);

Новые выпускники – сценарий 1);

Предложение выпускников – сценарий 1);

Студенты – сценарий 2);

Новые выпускники – сценарий 2);

Предложение выпускников – сценарий 2);

Новые выпускники – основной сценарий);

Предложение выпускников основной сценарий).

Примечания: для расчета были взяты данные за 2005–2010 годы. Для 2010 года численность *предложенная выпускников* всегда рассчитывается по формуле, приведенной на предыдущей странице, при данном коэффициенте  $\alpha$  и показателе *Новые выпускники*. Коэффициент численности *новых выпускников* рассчитывается следующим образом. Основной сценарий: *Новые выпускники = процент выпускников В\* Население в возрасте 20–24 лет*. Процент учащихся, закончивших университет за год, рассчитывается путем деления количества новых выпускников на возрастную группу населения в возрасте 20–24 лет в конкретном году. *Процент выпускников* является средним значением между выпусками в 2004 и 2005 годами (11.5%). Сценарий 1: *Новые выпускники = процент выпускников 1\* Студенты*. Здесь процент выпускников равен количеству новых выпускников, разделенному на количество студентов в конкретном году. *Процент выпускников 1* является средним значением между выпусками 2004 и 2005 годов (20.2%). Показатель *Студенты* рассчитывается путем умножения среднего значения коэффициента охвата высшим образованием на группу населения в возрасте 20–24 лет на 2004 и 2005 годы (57.2%) на прогнозируемую численность населения в возрасте 20–24 лет. Сценарий 2 идентичен Сценарию 1, но коэффициент охвата равен линейному прогнозу на 2010 год с учетом оценок, относящихся к периоду 1998–2005 годы (67.1%), где коэффициент охвата равен 22.9%, а  $\alpha$  1.2%

*Источники:* Данные по численности населения United Nations Population Division (2008a), студентов и выпускников Eurostat (2008b), предложению выпускников рассчитаны по данным о трудовых ресурсах, имеющих высшее образование (в процентах от общей численности) по данным Всемирного банка (2009), и о трудовых ресурсах в ЕС-27 (Eurostat, 2010a).

**График 4.1.** Ожидаемый минимум студентов и предложение выпускников в группе стран ЕС-27

тной группы населения в возрасте 18–24 лет: для Европы в целом средний уровень образования родителей в этой возрастной группе может снизиться вследствие иммиграции более крупных групп людей с низким уровнем образования, у которых есть относительно большие семьи. Но прогнозируемые коэффициенты охвата могут также недоучитывать будущий коэффициент вследствие увеличения привлекательности трудового рынка выпускников. И наконец наш главный вывод достаточно нечувствителен к этим расчетам, поскольку мы показываем, что даже значительное увеличение коэффициента охвата все равно приведет к дефициту ресурса выпускников в Европе.

Также могут измениться темпы перехода от одного уровня образования к другому (transition rates). И, наконец, коэффициент  $\alpha$  может увеличиться вследствие превышения доли пенсионеров над долей работающего населения или, наоборот, снизиться, вследствие увеличения предпенсионного стажа, как это уже происходило в последние годы.

Кёрверс и Уилсон (2009) выстраивают свои оценки предложения выпускников в Европе на более сложных моделях. Они берут в расчет не только коэффициент охвата высшим образованием, но также, например, экономический рост в различных отраслях экономики. Они прогнозируют резкое увеличение предложения выпускников с 2006 по 2020 годы. Однако они отмечают, что это произойдет только в том случае, если последние тенденции останутся неизменными. Отметим, что наш Сценарий 2 (основанный на экстраполяции последних тенденций до 2010 года) показывает увеличение предложения выпускников до 2010 года. В этом случае коэффициент охвата высшим образованием, процент выпускников и  $\alpha$  остаются постоянными в значениях 2010 года, и предложение выпускников снижается.

Если говорить о спросе на выпускников на рынке труда, то необходимо понять, что существует «гонка между образованием и технологией» (Тинберген, 1977). Образование проигрывает эту гонку технологиям: в мире трудовых ресурсов спрос на выпускников университетов продолжает возрастать (вследствие постоянной смены технологических инноваций) и превышает предложение. Это соответствует новой теории роста (разд. 3.4).



Тинберген (1977) отмечал, что «гонка между образованием и технологией» была типична для пятидесятых-шестидесятых годов. В богатых странах происходил постепенный сдвиг в «производственной функции»: вследствие технологического процесса экономики этих стран становились более зависимыми от специалистов с высшим образованием; это, в свою очередь, создавало более высокий спрос на выпускников университетов, для которых увеличение количества выпускников фактически происходило незаметно. Производственная функция включает в себя различные комбинации производственных факторов (физический капитал, труд в соответствии с уровнем образования), которые воплощаются в одном и том же продукте, учитывая ту или иную степень взаимозаменяемости. Типичный пример – константная эластичность заменяемости производственной функции. Согласно недавним исследованиям, производственная функция со временем подвергается сдвигам вследствие изменения технологий.

До первого нефтяного кризиса гонку между образованием и технологией выигрывала технология. Затем произошла некоторая заминка в гонке между образованием и технологией, с некоторыми «колебаниями» в технологическом прогрессе, в то время как численность выпускников университетов довольно быстро возростала. Относительное увеличение зарплат выпускников вузов по всему миру в конце девяностых годов XX века – начале XXI века является свидетельством очевидного сохранения лидерства технологии. Постоянно высокая норма прибыли от высшего образования (см. разд. 3.5) подтверждает эту тенденцию, несмотря на значительное увеличение предложения (выпускников) со временем. Голдин и Кац (2007) провели исследование гонки между образованием и технологий на примере американских университетов по методологии работы Тинбергена (1977). И они нашли подтверждение своей гипотезе. Разница между зарплатами выпускников вузов и работниками, имеющими более низкий уровень образования, была исключительно высокой в начале XX века, а затем несколько раз сокращалась в последующие восемьдесят лет. Они также добавляют, что увеличение относительного предложения на рынке труда специалистов с разными квалификациями с 1915 по 1980 значительно уменьшило дифференциацию в зарплатах в зависимости от уровня образования.

Замедление роста относительного предложения выпускников университетов примерно в 1980 году было главной причиной того, что между 1980 и 2005 годами произошло резкое увеличение зарплат выпускников вузов по отношению к профессиям, не требующим высшего образования.

Увеличение во всем мире за последние несколько десятков лет неравенства в доходах связано с тем, что образование проигрывает конкуренцию технологии. В то же время необходимо признать, что в этой конкуренции есть некоторые присущие ей недостатки.

- Более высокий уровень зарплат у выпускников университетов делает привлекательным обучение в них и повышает коэффициент охвата высшим образованием и, соответственно, численность выпускников, нивелируя в долгосрочной перспективе разницу между заработными платами.

- Сокращение (определенного типа) выпускников университетов может отразиться на динамике инновационного процесса.

Заседания министров образования ОЭСР регулярно обращают внимание на второй момент. Министры выражают обеспокоенность недостаточным участием выпускников университетов в научных и технологических исследованиях, что является тормозом технического прогресса и экономического роста. Однако эмпирических данных слишком мало, чтобы доказать эту зависимость, несмотря на то, что, как мы предположили в главе 2, для осуществления инноваций специалистов с дипломом PhD слишком недостаточно. В то же время мы отмечаем падение интереса к точным наукам, что, очевидно, связано с повышением уровня подушевого дохода в стране.<sup>6</sup>

Необходимо отметить, что технологические инновации происходят не только в точных науках, но и в сфере смежных наук (гуманитарные, социальные и естественные науки). «Социальные инновации» составляют 75% от всех инноваций, на что обращают внимание Волберда (2009) и Флорида (2002).

---

<sup>6</sup> Если мы возьмем данные по странам за 2005 год, то обнаружим корреляцию -0.11 между следующими переменными: доля студентов, занимающихся естественными науками, от общей численности студентов вузов страны; ВВП на душу населения (по ППС) в долларах США. Эти данные по 73 странам взяты из отчетов Института статистики ЮНЕСКО за 2010 год.

Не каждая страна находится на «кривой производственных возможностей», т.е. когда ее промышленность работает с максимальной отдачей. Причинами этому может быть отсутствие технологии, недостаток капиталовложений в средства производства, малоэффективное руководство или плохая организация, и, наконец, недостаток рабочей силы. Или, если исходить из концепции Шумпетера, (см. гл. 3), причиной отсутствия инноваций может быть отсутствие новых конкурирующих фирм на рынке. Однако в ряде стран наблюдается непрекращающееся движение реального производственного процесса в сторону производственного предела. Это можно наблюдать по кадровой политике промышленных компаний, выражающейся в переводе своих сотрудников на более высокооплачиваемую работу, увеличении приема на работу выпускников университетов.

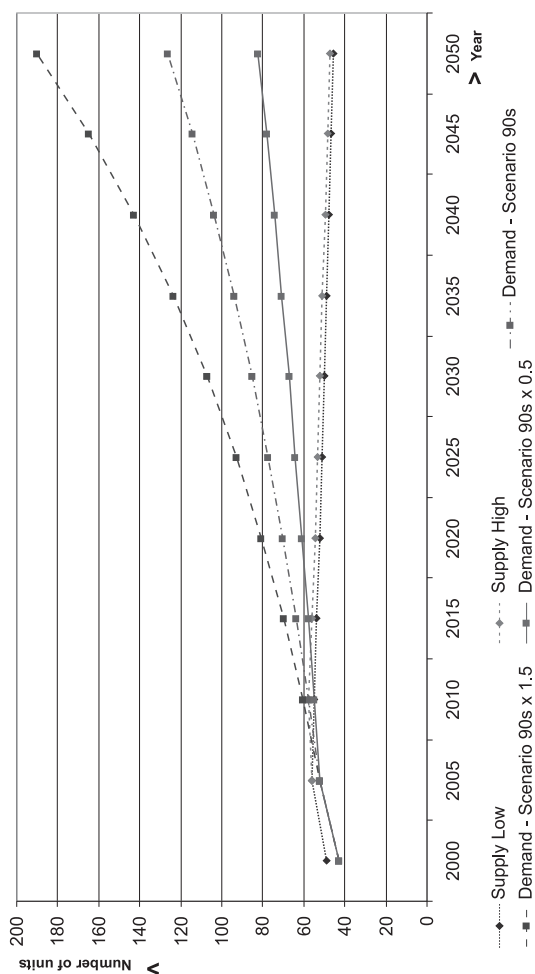
Этот всемирный сдвиг в «производственном пределе» подтверждается наблюдениями, согласно которым глобализация и либерализация торговли практически вытеснили низкооплачиваемые профессии или профессии, не требующие высшего образования, из тех секторов экономики европейских стран, где производство может быть перемещено в другие страны.

Грубая проекция спроса на выпускников университетов основана на предположении, что общий рост численности трудоустроенных выпускников университетов в девяностых годах будет увеличиваться. В среднем годовой прирост выпускников вузов составил почти 12% (или суммарно по девяностым годам 87.3%<sup>7</sup>). На графике 4.2 представлен экстраполированный спрос на выпускников университетов, а также предложение выпускников (см. граф. 4.1).

Это прогнозирование спроса наводит на предположения об экономическом росте по отношению к росту спроса на выпускников вузов в рамках ВВП. Предполагается, что темпы экономического роста будут в среднем на уровне 1992–2002 годов. Существуют предположения, что темпы роста выпускников в рамках ВВП будут аналогичным темпам этого периода. Экономический кризис 2008–2009

---

<sup>7</sup> Изменения в странах группы ЕС-12 с 1992 по 2002 годы. Это не те же самые цифры, которые мы использовали при проведении расчетов для графика 4.2.



*Подписи под графиком:* Количество единиц; Низкое предложение; Спрос – сценарий 1990-х  $\times 1,5$ ; Низкое предложение; Спрос – сценарий 1990-х  $\times 0,5$ ; Спрос – сценарий 1990-х.

При этом и с: Спрос на выпускников представляет собой прогноз трудоустройства людей с высшим образованием в странах группы ЕС-27, сделанный путем наложения темпов роста занятости людей с высшим образованием с 1996 по 2000 год странах ЕС-12 (10.3%) на долю трудоустроенных людей с высшим образованием в 2005 году в странах ЕС-27. (Для сравнения: темпы роста трудоустройства людей с высшим образованием с 2000 по 2004 годы в странах ЕС-27 составили 15.5%; соответственно, темпы роста в странах ЕС-12 при наложении на группу стран ЕС-27 дают «скромное» увеличение в спросе на выпускников!). Низкое предложение и высокое предложение – это предложения выпускников из основного сценария и сценария 2 (см. граф. 4.1).

*Источники:* см. график 4.1 (предложение). Собственные расчеты, сделанные на основе данных о занятости выпускников высших учебных заведений (группы населения в возрасте от 15 до 64 лет), Eurostat (2008b) (спрос).

**График 4.2.** Спрос и предложение выпускников университетов в странах ЕС-27 (в миллионах)

годов подверг сомнению правильность этих предположений, особенно – относительно экономического роста. Однако опыт предыдущих кризисов прошлого века свидетельствует о том, что спустя некоторое время экономики возвращаются к прежним экономическим темпам, независимо от глубины кризиса (Родрик, 2006).

Прогноз спроса также подразумевает прогноз стабильных темпов технологического прогресса, который, в свою очередь, порождает спрос на выпускников университетов. В действительности же темпы технологического прогресса могут быть более высокими или более низкими.

Для того чтобы получить представления о чувствительности приближенной оценки спроса, я сделал график, на котором отобразил кривую при пятидесятипроцентном росте спроса и кривую при пятидесятипроцентном спросе.

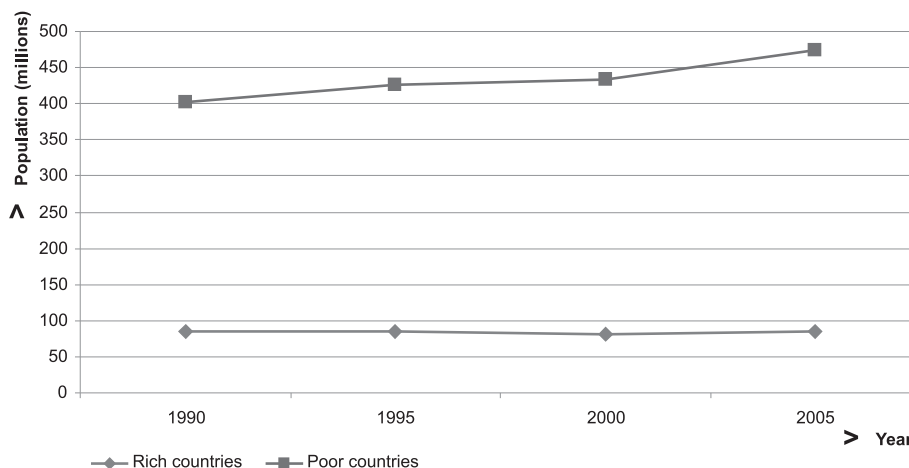
Эти цифры свидетельствуют о том, что перед Европой стоит главная задача – построить мосты между спросом и предложением выпускников вузов. Увеличение численности учащихся вузов, в частности, из среды детей «новых граждан» не просто вопрос прочных социальных связей. Он стал экономической необходимостью. Но даже «высокое предложение» не приближается к «низкому спросу». Для дальнейшего экономического успеха Европе стоит всерьез задуматься о том, чтобы принимать студентов из неевропейских стран и предлагать им (временную) работу, следуя американской модели.

#### *4.2.2. Всемирная демографическая асимметрия*

Давно известно, что демографическое развитие богатых стран (включая страны ЕС) и бедных стран<sup>8</sup> значительно различаются. Внезапный спад рождаемости в конце шестидесятых годов еще больше увеличил этот разрыв. Эхо «бэби-бума» в конце сороковых годов является лишь небольшим всплеском в этой тенденции. На графике 4.3 показана динамика изменений в возрастных группах учащихся университетов за последние 15 лет (1990–2005).

---

<sup>8</sup> В дальнейшем термины «богатый» и «развитый» и «развивающийся» и «бедный» будут употребляться как синонимы для описания этих двух категорий стран.



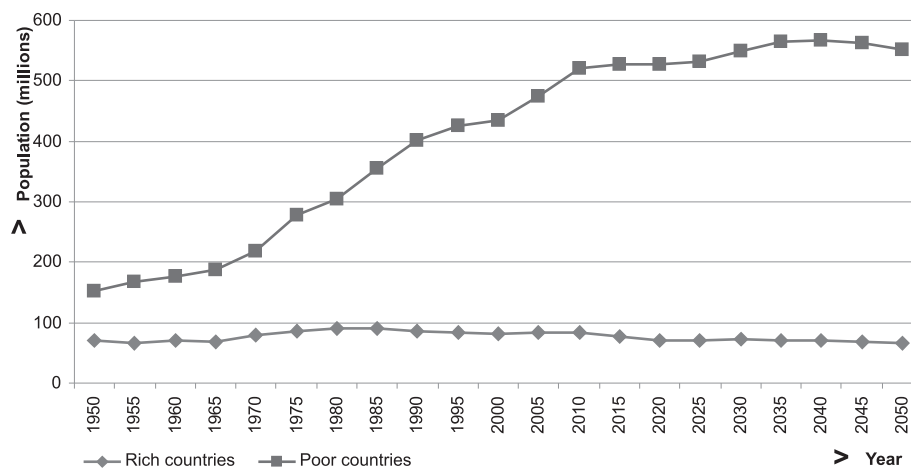
*Подпись к графику:* население (в млн чел.); богатые страны, бедные страны, годы.  
*Источник:* United Nations Population Division (2008a).

**График 4.3.** Возрастные группы (20–24 года)  
 учащихся вузов в 1990–2005 годах

Если говорить о будущем, то тенденция последних 15 лет, которую мы графически представили на графике 4.3 (динамика изменений в возрастных группах учащихся университетов в богатых и бедных странах), будет продолжаться. Рост этой возрастной группы в бедных странах замедлится только в 2012 году, в богатых же странах он стал уменьшаться с середины 1980-х годов (см. граф. 4.4).

Очевидно, главным решающим фактором тенденции к сокращению этой возрастной группы является вся Европа. На графике 4.5 представлены темпы сокращения возрастной группы учащихся вузов через 40 лет: в Европе молодых людей будет на 15 миллионов меньше!

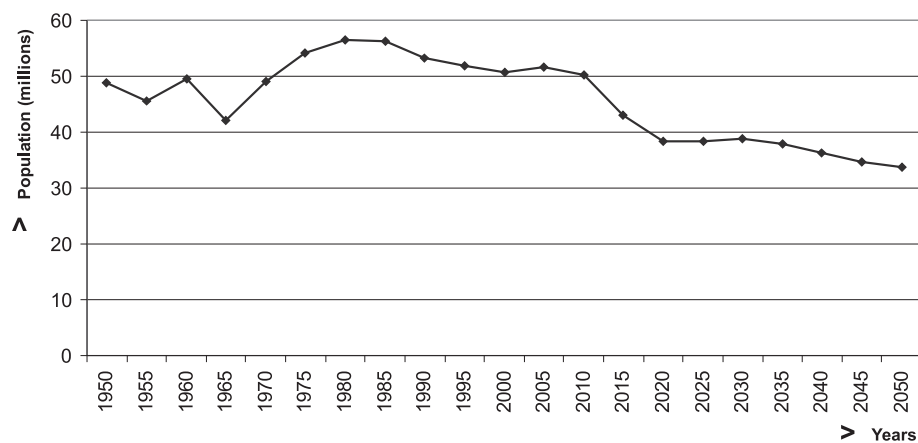
Отметим, что это не магическое предсказание: молодые люди, которые будут поступать в университеты в 2020, уже родились. Разумеется, численность учащихся в высших учебных заведениях будет зависеть от того, как будет развиваться тенденция поступлений в вузы, а также от того, как новые целевые группы (а также другие группы, выходящие за пределы возрастных рамок 18–24 лет) будут



Подписи к графику: население (в млн чел.); богатые страны; бедные страны; годы.

Источник: United Nations Population Division (2008a).

**График 4.4.** Возрастные группы (20–24 года)  
учащихся вузов в 1950–2050 годах

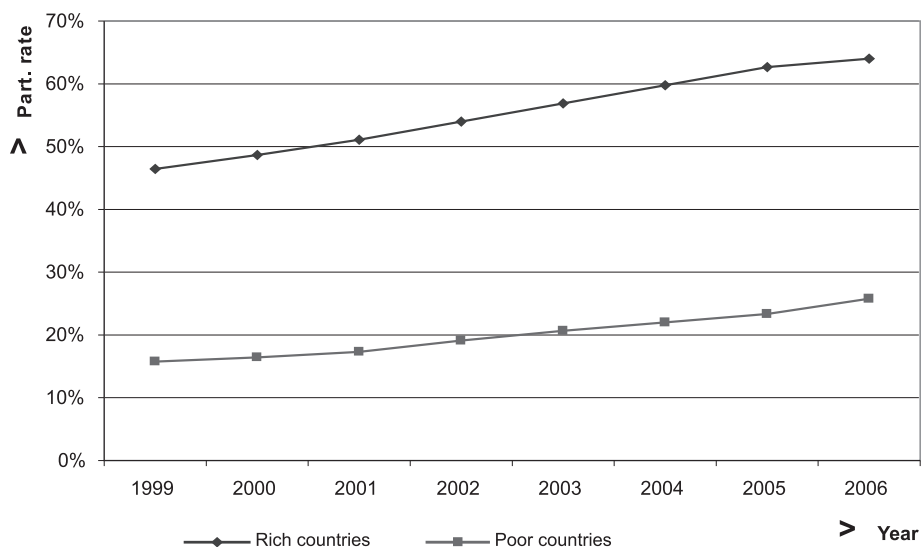


Подписи к графику: население (в млн чел.), годы.

Источник: United Nations Population Division (2008a).

**График 4.5.** Возрастные группы учащихся вузов  
(мужчины и женщины в возрасте 20–24 лет) за 1950–2050 годы

вовлечены в высшее образование, имея намерение обучаться всю жизнь. В прошлом эта демографическая тенденция не транслировалась на численность студентов, так как она компенсировалась резким увеличением поступлений в университеты (см. граф. 4.6).



*Подписи к графику:* темпы охвата образованием; богатые страны; бедные страны; год.

*Источник:* Собственные расчеты данных общей численности зачисленных абитуриентов и численности соответствующей возрастной группы (20–24 года) по университетам, Институт статистики ЮНЕСКО (2010). В группах развитых и развивающихся стран те страны, по которым данные отсутствуют, были исключены из анализа.

**График 4.6.** Средние темпы распространения высшего образования в богатых и бедных странах (студенты в возрасте 20–24 лет)

По этому показателю богатые страны значительно опережали бедные.

Общие характеристики абитуриентов соответствующей возрастной группы, зачисленных в высшие учебные заведения (см. граф. 4.4), приведены по данным ОЭСР и всемирным показателям образования



(WEI)<sup>9</sup> по странам, перечисленным в таблице 4.1 с индексами численности населения по возрастным группам 15–19 лет и 20–29 лет с 2000 по 2015 годы. Если степень охвата высшим образованием включала в себя только людей в возрасте 20–29 лет, и этот показатель оставался постоянным, то численность студентов вузов по странам ОЭСР будет падать ежегодно менее чем на 0.5% с 2000 по 2015 год и увеличится более чем на 1% в странах, данные о которых были учтены во всемирных показателях образования. Отметим, что Винсан-Ланкрен (2008) в своем исследовании так называемого «сценария тренда» несколько более оптимистичен относительно прогноза численности студентов в странах ОЭСР, поскольку его сценарий предусматривает увеличение степени охвата высшим образованием.

Таблица 4.1

**Индекс групп населения  
в возрасте 15–19 и 20–29 лет с 2000 по 2015 годы  
по странам ОЭСР и ВПО (2000=100)**

Страна	Возрастная группа 15–19 лет	Возрастная группа 20–29 лет
<b>Страны ОЭСР</b>		
Австралия	102	106
Австрия	86	93
Бельгия	92	96
Канада	96	109
Чешская Республика	66	73
Дания	122	93
Финляндия	88	103
Франция	94	93
Германия	89	101
Греция	74	71
Венгрия	76	74
Исландия	99	105
Ирландия	80	89
Италия	87	70
Япония	82	69
Корея	81	79
Люксембург	124	130

<sup>9</sup> WEI (World Education Indicators) – всемирные показатели образования. Имеется в виду страна, участвующая в этой программе.

Окончание табл. 4.1

Страна	Возрастная группа 15–19 лет	Возрастная группа 20–29 лет
Мексика	105	103
Нидерланды	106	99
Новая Зеландия	109	113
Норвегия	113	103
Польша	59	89
Португалия	86	69
Словакия	65	85
Испания	71	62
Швеция	89	108
Швейцария	94	102
Турция	103	99
Великобритания	98	105
США	109	120
<b>Среднее по ОЭСР</b>	<b>91</b>	<b>94</b>
<b>Страны ВПО</b>		
Аргентина	106	110
Бразилия	91	104
Чили	112	118
Китай	95	99
Египет	105	138
Индия	112	125
Индонезия	98	107
Ямайка	93	111
Иордания	139	124
Малайзия	116	132
Парагвай	127	154
Перу	105	117
Филиппины	118	132
Российская Федерация	53	93
Таиланд	99	92
Тунис	79	108
Уругвай	109	102
Зимбабве	129	156
<b>Среднее по ВПО</b>	<b>105</b>	<b>118</b>

Источник: United Nations Population Division (2008a).

Часто выдвигают предположение о том, что рост спроса на высшее образование среди молодых людей более старшего возраста может компенсироваться в будущем демографическим спадом, который происходит сегодня в традиционных возрастных группах учащихся университетов (для справки – в США половина выпускников университетов в 2005 году были люди в возрасте от 25 до 34 лет). Однако сегодня мы не наблюдаем признаков того, что Европа повторяет тенденцию, которая наблюдается в США. Возможно, в более длительной перспективе недавно введенная в Европе двухуровневая система образования позволит одним студентам отложить защиту магистерской степени на какое-то время, а другим – защитить ее после получения опыта работы, и, таким образом, степень охвата высшим образованием в Европе может увеличиться.

Влияние демографии на европейские университеты лучше всего заметно в Испании, Словакии, Италии, Греции и Чешской Республике (в порядке увеличения спада возрастной группы студентов в возрасте 20–29 лет), где темпы уменьшения численности студентов составляют 2% ежегодно (как, например, в Японии).

С другой стороны, как можно заметить из таблицы 4.1, в таких странах – участницах программы по всемирным показателям образования, как Зимбабве и Парагвай, численность возрастной группы 20–29 лет увеличилась более чем на 50%, а в Индии (с численностью населения 1.2 миллиарда в 2000 году) с 2000 по 2015 годы эта группа возрастет на 25%.

Бедные страны, где происходит значительное увеличение численности желающих получить высшее образование в соответствующих возрастных группах, будут испытывать значительное давление с целью расширения своих «производственных мощностей» на качественном и количественном уровне как с точки зрения социального спроса, так и спроса на рынке труда. Многие из более бедных стран расширяют сектор среднего образования, хорошо осознавая, что это приведет в перспективе к увеличению социального спроса на высшее образование. Спрос на рынке труда также будет порождать спрос на большее количество специалистов с высшим образованием. Многие бедные страны постепенно выбиваются из нищеты. Так, за последние пять лет средние темпы экономического роста в бедных странах (также в расчете на душу населения) превысили

соответствующие показатели в богатых странах. Впервые с шестидесятых годов XX века происходит сближение показателей среднедушевого дохода между богатыми и бедными странами, среди которых страны БРИК (Бразилия, Россия, Индия и Китай), а также Мексика и Турция. Чтобы наше утверждение не было голословным, приведем некоторые факты: за 2000–2005 страны БРИК создали 22 миллиона рабочих мест, а страны ОЭСР (население которых, по оценкам ООН, примерно в 2.4 раза меньше) создали за аналогичный период только 3.7 миллионов рабочих мест, согласно данным ОЭСР по занятости населения за 2007 год. Это свидетельствует о значительном сближении темпов роста безработицы и занятости, при том, что численность населения стран БРИК в три раза выше населения стран ОЭСР.

Тем не менее, это также означает, что возрастающая доля новых рабочих мест будет относиться только к выпускникам высших учебных заведений. Из таблицы 4.2 можно судить о совокупном влиянии демографических тенденций и степени охвата высшим образованием на численность учащихся в богатых и бедных странах за последние 35 лет. Доля бедных стран в общей доле поступивших абитуриентов (которая увеличилась в мире примерно на 390%) увеличилась с примерно 52% в 1970 году до 75% в 2005 году, особенно внушительный рост этого показателя наблюдается в Китае (с почти 0 до 15%).

Таблица 4.2

**Динамика поступления абитуриентов в вузы богатых (Западная Европа и США) и бедных (все другие) стран с 1970 по 2005 год**

	1970		1980		1990		2000		2005	
Всего поступивших абитуриентов (в миллионах студентов)	29	100	47	100	66	100	100	100	139	100
Богатые (доля)	14	48	20	42	25	37	30	29	34	25
Бедные (доля)	15	52	28	58	42	63	71	71	105	75
Из которых										
Индия	2	9	3	7	5	7	9	9	12	8
Китай	0	0	1	2	4	6	7	7	21	15

Источник: Unesco Institute for Statistics (2010).

В то же время расширение университетских мощностей в более бедных странах представляет собой значительную проблему, если еще и учитывать сегодняшнее состояние университетов в этих странах (см. данные Всемирного банка за 2002 год). В недавнем прошлом Китай, Корея или Турция пытались увеличить численность выпускников вузов, сочетая расширение национального вузовского сектора с посылкой студентов за границу (иногда с намерением вернуть их обратно как национальный кадровый университетский потенциал!).

Таким образом, шанс для европейских университетов вполне очевиден: в то время как в Европе наблюдается спад численности возрастных групп, стремящихся получить высшее образование, другие страны (например, Индия, которая является лидером по численности населения) стремятся создать больше возможностей для обучения в университетах, однако наращивание университетских мощностей будет происходить довольно медленно.

Подведем итоги. Разрыв между предложением и спросом выпускников вузов приведет к жесткой конкуренции между странами ОЭСР за привлечение талантов из стран, не входящих в эту организацию. Разумеется, в конечном счете, если миграция талантов (и, как мы надеемся, «циркуляция мозгов») не будет происходить в достаточных масштабах, то промышленность и бизнес перейдут туда, где находятся эти таланты.

### 4.3. О миграции талантов

#### 4.3.1. Решение обучаться за границей

Дефицит выпускников высших учебных заведений, вызванный демографическими и технологическими причинами, можно сократить за счет миграции талантов. В прошлом миграция талантов ассоциировалась с утечкой мозгов, поскольку это было именно так. Однако за последнее время мы наблюдаем обратную тенденцию: молодые люди, получившие образование за границей, все чаще возвращаются домой. Таким образом, речь идет не столько об утечке мозгов, сколько о циркуляции мозгов.

Появление Индии в системе информационно-коммуникационных технологий является примером такой «циркуляции мозгов». Китай, Корея и Турция также испытали счастливое возвращение

выпускников иностранных вузов из-за границы домой, которые прибывают в свои родные страны со знаниями, а часто и опытом работы.

Миграция талантов может принимать форму обучения за границей, работы за границей или и того, и другого. В этом разделе мы будем говорить об обучении за границей. Решение учиться за границей начинается с решения приобщиться к университетскому знанию. Существует масса литературы, в которой рассказывается о пользе получения высшего образования. Университетское образование – это возможность обеспечить себе лучшую жизнь: больше возможностей устроиться на работу, более интересная работа, более продолжительная и здоровая жизнь и более высокие заработки. Существует экономическая теория «человеческого капитала», которая заключается в том, что люди (или их родители) «вкладывают» в университетское образование, поскольку «отдача» от этих затрат (отложенный доход и прямые затраты) будет выше дохода от других инвестиций.

Так почему же не все приобщаются к этому знанию? Существует три ограничения, препятствующие получению высшего образования.

- Так называемое несовершенство рынка капитала, когда родители или индивидуум не могут позволить себе получить высшее образование, а рынка капитала, где можно получить кредит, необходимый для этой цели, не существует. В большинстве богатых стран этот фактор уже давно не является препятствием. Более бедные страны, в особенности страны среднего достатка, прилагают большие усилия для того, чтобы устранить «несовершенство рынка капитала» путем выдачи стипендий (грантов и кредитов).

- Кажущийся риск неуспеха поступления в университет с багажом знаний средней школы – обучение в университете требует определенного минимума когнитивных, установочных и психомоторных способностей. Эти требования сформулированы в требованиях к абитуриентам. Однако не все, кто удовлетворяют этим минимальным требованиям, примут решение о поступлении в университет. Очевидно, боязнь риска тем меньше, чем выше уровень образования родителей и чем выше уверенность в способности пройти все сложности получения высшего образования. Не совсем ясно, каков

максимальный процент соответствующей возрастной группы может претендовать на поступление в стабильном богатом обществе, в котором отсутствует «несовершенство рынка капитала». Избирательность в системе начального и среднего образования может сыграть какую-то роль, например, тот факт, что более ранний выбор создает меньше шансов поступления в университет для студентов, родители которых имеют более низкий уровень образования.

- Осведомленность и понимание в семье играют чрезвычайно важную роль. Гандара (2005) приводит случаи, когда дети из бедных латиноамериканских семей имеют значительно меньшую успеваемость в учебе, чем другие дети, обладающие аналогичными способностями. В самых общих чертах, значительные части национальных меньшинств в богатых странах не имеют опыта высшего образования в своем непосредственном социальном круге, и в результате считают его недоступным для своих детей и, соответственно, внушают это им.

Когда принципиальное решение о поступлении в университет принято, не менее важным следующим шагом является решение об обучении за границей. Интересно отметить, что в XI–XIII веках привлечение студентов-чужестранцев было одним из основных принципов тогдашних университетов (Компайре, 1893), хотя понятие «чужестранец» могло означать «нации» (как их тогда называли), под которыми мы сегодня понимаем регионы. Однако с точки зрения трудностей, связанных с путешествием или «психологической» и «культурной» дистанцированностью от дома, средневековые университеты были более «интернациональны», чем большинство сегодняшних университетов, потому что сегодня большинство студентов предпочитает обучаться близко от дома. Это удобно, облегчает социальные связи и не так затратно. В то же время интерес к обучению вдали от дома возрастает во всем мире. Главная движущая сила повышенной мобильности состоит в том, что обучение за границей рассматривается как возможность повысить свои жизненные шансы.

Обучение за границей обладает и дополнительными преимуществами в виде человеческого капитала в нынешней ситуации, когда рынок труда выпускников вузов стал интернациональным. По данным недавнего опроса, 80% выпускников европейских университетов заявили о том, что они работают в международном окружении

(Борганс и Ритцен, 2006). Это обстоятельство является объяснением того, почему, скажем, в Маастрихтском университете хотят обучаться как иностранные, так и местные студенты. Местные студенты, разумеется, будут лучше подготовлены для работы на международном рынке труда, если они будут обучаться среди студентов, 50% которых использует английский в качестве языка международного общения (см. также разд. 3.3).

Обучение вдали от дома (как в своей стране, так и за рубежом) имеет еще одно преимущество, если оно лучше организовано и превосходит качество обучения в местных учебных заведениях. Разумеется, очевидная разница в качестве является также главной причиной международной студенческой мобильности (Кело, 2006). Тиссен и Эдервеен (2006) применяют эконометрический анализ и приходят к аналогичному выводу.

Международная мобильность может быть ограничена несовершенством рынка капитала, если на дополнительные затраты на обучение за границей нельзя взять кредиты. Она также может быть ограничена как физическими, так и психологическими требованиями к приему абитуриентов в странах потенциального назначения. Психологическое давление, которое США оказывали на въезжающих в страну, определенно стало одной из причин сокращения численности иностранных студентов в США в 2003–2004 годах (хотя в 2005–2009 годах численность иностранных студентов, зачисленных в американские университеты, возросла). Европа создала препятствия для поступления неевропейских студентов, ужесточив визовые требования.

Студенческая миграция – это особая часть процесса миграции. Последнее является темой многочисленных исследований, так как миграция людей происходила во все времена. Увеличение численности населения было главной причиной миграции людей в менее населенные районы (Бауман, 2003). Но если вынести за скобки вопрос народонаселения, люди всегда стремились искать лучшие возможности для себя и для своих детей. Эта динамика хорошо исследована и эмпирически проверена: люди уезжают из-за разницы в доходах (от низких к высоким), преодолевая культурные и языковые барьеры, а также порывая семейные узы. Правила приема в университеты в ряде стран ограничивают миграцию.



Страны с высокой численностью населения порождают миграцию. Так, Йемен, страна с высоким уровнем населения, даже поощряет эмиграцию в своих официальных документах. Другие страны приветствуют иммиграцию из-за падения рождаемости. Однако случаи таких «счастливых браков» чрезвычайно редки, поскольку страны, принимающие иммигрантов, крайне разборчивы в своем выборе. Такой брак может состояться в случае студенческой миграции. Очень часто страны, откуда эмигрируют и куда мигрируют студенты, относятся к этому положительно, хотя эмиграция студентов в странах, откуда они выезжают, и вызывает некоторые сомнения, в связи с потенциальной утечкой мозгов.

Студенты не отличаются от других людей: они перемещаются в направлении лучших возможностей, также взвешивая их относительно желания остаться с близкими и друзьями (за исключением авантюристов).

Только что мы рассмотрели возможности, связанные с различиями в приросте населения в разных частях мира. Эти различия будут иметь решающее значение в международной мобильности студентов вплоть до 2060 года. По прогнозам демографов, к этому времени население земного шара будет составлять примерно 10 миллиардов человек, если не принимать в расчет возможность катастроф и исходить из устойчивых темпов роста народонаселения в мире.

В «переходном периоде» от сегодняшнего дня до 2060 года в мире произойдет разделение на регионы с сокращающимися или невозрастающими темпами прироста народонаселения и регионы с высокими темпами прироста населения. Вторая категория регионов обладает потенциалом для значительного увеличения своего человеческого капитала (включая определенное количество выпускников вузов). Европа, США и Япония относятся к первой категории регионов, где человеческий капитал стареет и сокращается.

Насколько обоснованы аргументы, что обучение за границей приносит дополнительные преимущества? Согласно данным Нидерландской организации международного сотрудничества в области высшего образования (Nuffic), голландцы, которые обучались за границей, имели больше шансов устроиться на более престижную и высокооплачиваемую работу, о чем можно судить из таблицы 4.3.

Таблица 4.3

**Влияние международной ориентации учебы на примере Нидерландов**

Год окончания	Средняя академическая успеваемость <sup>1)</sup>		Доля выпускников, начинающих свою трудовую карьеру в соответствии с уровнем их научной программы	
	да	нет	да	нет
	учатся за границей			
2001–2002	7,31	7,25	70,61	60,28
2002–2003	7,35	7,23	70,91	58,6
2003–2004	7,35	7,24	68,91	56,45
2004–2005	7,48	7,34	75,82	59,44
2005–2006	7,52	7,37	74,93	59,04

Примечание: <sup>1)</sup> по шкале 1–10, где 10 – наивысший результат

Источник: Nuffic (2007).

К сожалению, у нас нет статистического анализа этих данных. Но мы хотели бы знать следующее.

- Зависит ли более высокая средняя академическая успеваемость «мобильных» студентов от их умения принимать самостоятельные решения (более способные студенты являются, как правило, более мобильными); разумеется, эта зависимость не относится к тем случаям, когда мобильность является частью учебной программы.

- Насколько более высокая средняя академическая успеваемость дает больше шансов выпускникам получить работу, соответствующую уровню их учебной программы, чтобы можно было говорить о статистически значимой корреляции между мобильностью и перспективами трудоустройства (не принимая в расчет средней академической успеваемости).

- Новые данные, полученные Инициативой REFLEX (исследования трудовой занятости и профессиональной мобильности) при Европейской комиссии, вероятно, могли бы пролить свет на этот вопрос. Руд (2009) использовала эти данные для оценки зависимости между опытом учебы за границей и размером заработной платы молодых европейских выпускников по нескольким параметрам (пол

и возраст респондента, область исследования, страна трудоустройства и др.) Она пришла к выводу, что опыт обучения за границей увеличивает размер заработной платы в среднем на 20%.

#### *4.3.2. Внутривосточная мобильность*

Несмотря на давнишние традиции европейских университетов привлекать иностранных студентов (см. Компайре, 1893), мобильность студентов в Европе после Второй мировой войны была, разумеется, очень небольшой. Менее 3% студентов обучались за границей в какой-либо из стран ЕС. Даже в регионах, которые граничат друг с другом, количество трансграничных студентов было (и есть) довольно ограничено, часто из-за проблем с признанием зарубежных дипломов и различий в условиях обучения (студенческие гранты на обучение выдавались только в стране проживания<sup>10</sup>).

Постепенно картина изменилась. Это произошло благодаря программе Европейского союза Эрасмус, усилиям правительств стран ЕС по устранению ограничений на трансграничное обучение внутри ЕС и Болонскому процессу. Программа Эрасмус являлась чрезвычайно успешным шагом Европейского союза (и его предшественника) для стимулирования краткосрочного обучения за границей. В таблице 4.4 представлены данные о динамике студенческого обмена в рамках программы Эрасмус.

Хотя доля студентов, участвовавших в программе международного обмена Эрасмус, в среднем составила не более 1%, эта программа часто значительно стимулировала «свободное движение» студентов (другие программы студенческого обмена имеют аналогичную структуру: кратковременное пребывание в другом европейском университете, оплачиваемое кредитом, полученным в родном университете). Некоторые университеты или отделения университетов (как, например, факультет экономики и управления бизнесом Маас-

---

<sup>10</sup> Например, федеральный акт помощи образованию ФРГ (BafoG - Bundesausbildungsförderungsgesetz) был неприменим к обучению студентов за границей до принятия специального закона в 2007 году. До этого студенты, обучавшиеся за границей, могли получать материальную помощь только при условии, если они проучились несколько семестров в Германии.

Таблица 4.4

**Динамика студенческой мобильности  
в рамках программы Erasmus за 2006/2007 годы**

	Въезд (тысяч студентов, включая Турцию)			Выезд (тысяч студентов, включая Турцию)		
	в %	Из стран ЕС	Из стран ЕАСТ	в %	Из стран ЕС	Из стран ЕАСТ
AT	1,5	3,6	0	1,6	3,9	0,1
BE	1,3	5	0	1,3	5	0,1
BG	0,1	0,3	0	0,4	0,9	0
CY	1	0,2	0	0,6	0,1	0
CZ	0,9	2,8	0	1,5	4,9	0,1
DE	0,8	16,8	0,2	1	22,7	0,8
DK	2	4,3	0,1	0,7	1,5	0
EE	0,7	0,5	0	0,8	0,5	0
ES	1,5	27	0,2	1,2	21,9	0,4
FI	1,9	5,9	0	1,2	3,7	0
FR	0,9	20,2	0,2	1	22,4	0,4
GR	0,3	1,7	0	0,4	2,4	0
HU	0,4	1,6	0	0,7	2,9	0,1
IE	2,2	4	0	0,8	1,5	0
IT	0,7	14,3	0,1	0,8	16,9	0,2
LT	0,4	0,7	0	1	2	0,1
LU	0,9	0	0	6,3	0,2	0
LV	0,3	0,3	0	0,6	0,8	0
MT	3,7	0,3	0	1,4	0,1	0
NL	1,2	6,4	0,1	0,8	4,2	0,2
PO	0,2	3,3	0	0,5	10,9	0,2
PT	1,3	4,6	0	1,2	4,3	0
RO	0,1	0,8	0	0,4	3,4	0
SE	1,7	7,2	0	0,6	2,5	0
SI	0,7	0,7	0	0,8	0,9	0
SK	0,3	0,6	0	0,7	1,3	0
UK	0,7	16,2	0,2	0,3	7,1	0,1
EC-27	0,8	149,1	1,5	0,8	149,1	2,9
IS	2,1	0,3		1,2	0,2	
LI	4,9	0		6,9	0	
NW	1,2	2,6		0,6	1,3	
TU	0,1	1,3		0,2	4,4	

**Примечание:** В качестве процентов взяты доли студентов, участвующих в программе обмена, от общей численности студентов в данной стране.

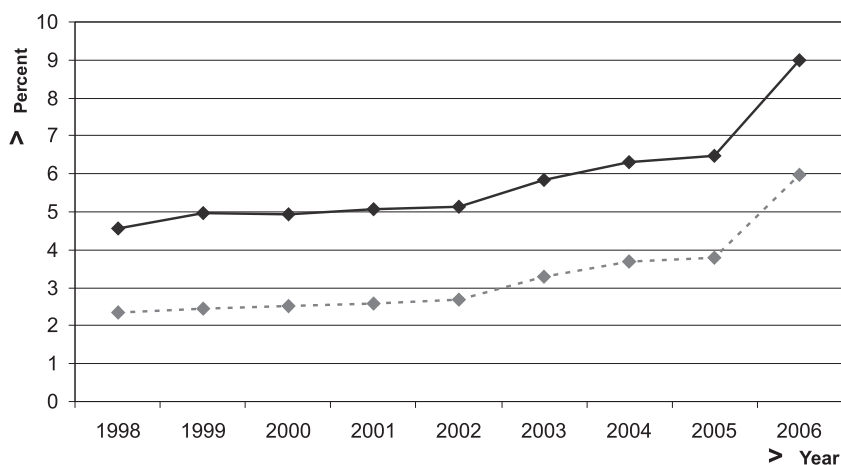
**Источники:** Суммарная численность студентов по данным Eurostat (2008b) и Европейской комиссии (2008).

трихтского университета) делают краткосрочное обучение за границей обязательным условием учебных программ. Похоже, что «краткосрочная» мобильность студентов-бакалавров позволяет им знакомиться с системой образования за границей и часто заканчивается защитой магистерской степени в другой европейской стране, чаще всего в той, куда этот студент ездил до этого на короткое время.

Как видно из графика 4.7, в странах ЕС мобильность переживает взлет. В графике 4.7 приведены данные об общей численности неевропейских студентов, которые учатся в 27 странах ЕС, но не имеют гражданства этих стран. Очевидно, увеличение мобильности возросло с 2002 года. Болонская декларация (см. разд. 6.5) имела ясное намерение увеличить мобильность. Можно было бы сказать, что для того, чтобы Болонский процесс, начатый в 1999 году, принес свои результаты и стимулировал мобильность, потребовалось не менее трех лет. Примечательно, однако, что состав иностранных студентов (европейцев и неевропейцев) в странах ЕС-27 не претерпел практически никаких изменений. А «внутриевропейская мобильность» по-прежнему на низком уровне. Иными словами, болонский стакан сегодня по-прежнему наполовину пуст.

В таблице 4.5 и таблица 4.6, приведены данные о численности иностранных студентов стран ЕС в первой десятке стран местожительства и принимающих стран за 1998 и 2006 годы. Соответствующие таблицы по 27 странам ЕС можно найти в Приложении к этой главе. Из них видно что в целом, темпы мобильности за последнее десятилетие возросли и что она перестала охватывать лишь только конкретные страны: так, если в 1998 году 75.5% всех студентов-европейцев обучались в первой десятке стран местожительства и принимающих стран, то их доля упала в 2006 году до 66%.

В таблице 4.7 приведена общая численность чистых оттоков и притоков студентов внутри ЕС. Согласно таблице наибольший приток иностранных студентов приходится на Великобританию, что более чем в 4 раза выше притока студентов в Германию (стоит в таблице под вторым номером). Однако в большинстве европейских стран, особенно в Южной и Восточной Европе, происходит чистый отток студентов. В наибольшей степени эта циркуляция мозгов заметна в Польше, Греции, Ирландии и Словакии.



- ◆ - non-European students studying in an EU27 country (% of all students)
- ◆- Total students who study in an EU27 country other than their home country (% of all students)

*Подписи к графику:*

Процент;

Неевропейские студенты, обучающиеся в одной из стран ЕС-27 (% от всех студентов);

Всего студентов, обучающихся в одной из стран ЕС-27, не являющейся страной проживания (% от всех студентов);

Год.

*Источник:* Собственные расчеты статистических данных Eurostat (2008b).

**График 4.7.** Рост мобильности в странах ЕС-27

В главе 3 мы говорили о том, что главная роль университетов в обществе состоит не только в производстве высококвалифицированных специалистов, но и в подготовке уже не национальных элит, но и в международных или даже «мировых» лидеров. В Европе международное лидерство начинается с большего объема учебной нагрузки для подготовки к европейскому лидерству. Это можно достичь путем создания эффективного европейского пространства высшего образования. Это даст свой эффект, если значительная часть (по меньшей мере 10%) европейских студентов воспользуется возможностью обучения за границей и в то же время воспримет культуру другой европейской страны.

Таблица 4.5

Численность иностранных студентов (в тысячах) в странах ЕС в 1998 году:  
первая десятка принимающих стран и стран местожительства

Страна назначения (принимающая страна)	Страна гражданства (страна местожительства)										Всего	Ранг
	GR	DE	IT	FR	IE	ES	UK	PL	AT	PT		
UK	25,2	12,9	5,2	12,6	16,4	6,9	—	0,6	1	2	82,8	1
DE	8,5	—	6,8	6,3	0,6	5,2	2,8	6,8	6,8	1,7	45,6	2
FR	2,7	5,2	3,6	—	0,6	3,4	3,4	1,5	0,4	3,5	24,2	3
AT	0,3	5,4	6,6	0,4	0	0,3	0,2	0,7	—	0	14	4
ES	0,3	3,2	2,9	3,9	0,3	—	2,3	0,1	0,5	0,8	14,2	5
IT	11,3	1	—	0,6	0	0,2	0,2	0	0,1	0	13,6	6
SE	0,2	0,7	0,2	0,2	0	0,1	0,4	0,4	0,1	0	2,4	7
RO	4,6	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	5	8
BG	4,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	9
IE	0	0,5	0,1	0,5	—	0,2	1,7	0	0	0	3,2	10
<b>Всего</b>	<b>58,2</b>	<b>29,2</b>	<b>25,4</b>	<b>24,5</b>	<b>18</b>	<b>16,3</b>	<b>11,2</b>	<b>10,1</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>209,9</b>	
<b>Ранг</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>		

Примечание: В ячейке «всего» суммированы значения всех ячеек одного ряда/столбца в таблице. Однако ранг присваивается всем иностранным студентам, выезжающим из или въезжающим в страны ЕС-27. Например, Швеция принимает большое количество студентов из европейских стран, которые не учтены в данной таблице. Таким образом, общая численность иностранных студентов в странах ЕС-27, обучающихся в Швеции, значительно выше 2,4 тыс. человек. Таблица с перечнем всех стран группы ЕС-27 приведена в Приложении 4.1.1.

Источник: Eurostat (2008b).

Таблица 4.6

Численность иностранных студентов в странах ЕС в 2006 году:  
первая десятка принимающих стран и стран местожительства (в тыс.)

Страна назначения (принимающая страна)	Страна гражданства (страна местожительства)										Всего	Ранг
	DE	FR	GR	IT	PL	IE	ES	SK	BG	RO		
UK	16	14,8	18	8,9	6,8	2,6	8,6	1,2	1	0,9	102,3	1
DE	–	6,3	6,3	7,6	16,1	0,4	5,4	1,7	12,9	4,5	61,1	2
FR	6,6	–	2	4,5	3,4	0,5	3,7	0,4	2,9	4,3	28,2	3
BE	0,5	17,7	0,5	2,3	0,4	0,1	1,1	0,1	0,2	0,4	23,3	4
AT	10,1	0,4	0,2	6,2	1,3	0	0,4	1,2	1,4	0,6	22,1	5
NL	11,9	0,8	0,5	0,5	0,9	0,1	0,8	0,1	0,4	0,2	16,1	6
SE	3	1,6	0,3	0,7	0,9	0,1	1,2	0,1	0,1	0,2	8,3	7
CZ	0,2	0	0,1	0	0,2	0	0	14,7	0,1	0	15,5	8
IT	1,6	0,9	5,5	–	1,3	0	0,5	0,2	0,7	1,9	12,6	9
ES	1,6	1,8	0,2	2,7	0,6	0,1	–	0,1	0,6	1,3	9	10
<b>Всего</b>	<b>51,7</b>	<b>44,4</b>	<b>33,6</b>	<b>33,5</b>	<b>32,1</b>	<b>27,4</b>	<b>21,6</b>	<b>19,7</b>	<b>20,2</b>	<b>14,4</b>	<b>298,6</b>	
<b>Ранг</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>		

Примечание: см. примечание к предыдущей таблице.

Источник: Eurostat (2008b).



Таблица 4.7

**Чистые отток и приток студентов в странах ЕС-27 за 2006 год (в тыс.)**

	Чистый отток		Чистый приток
Польша	31,4	Великобритания	127
Греция	25,4	Германия	30,6
Ирландия	23,4	Бельгия	21,1
Словакия	21,4	Австрия	15,8
Болгария	20	Чехословакия	9,8
Италия	19,7	Нидерланды	9,6
Румыния	17,3	Швеция	7,6
Кипр	16,3	Дания	1,2
Португалия	10,6	Венгрия	1,1
Испания	9,5		
Финляндия	5,8		
Люксембург	5,6		
Литва	5,3		
Франция	4,9		
Словения	2,2		
Латвия	2,1		
Эстония	2		
Мальта	0,8		

**Примечание:** Чистый отток происходит тогда, когда число студентов, которые обучаются в странах, не являющихся странами их гражданства, превышает численность иностранных студентов, приехавших из других европейских стран. Чистый приток происходит тогда, когда численность студентов, проживающих в данной стране, превышает количество студентов, выехавших за рубеж.

*Источник:* Собственные расчеты статистических данных Eurostat (2008b).

Разумеется, полноценное трансграничное обучение в Европе иностранных студентов – не единственная возможность делать вклад в европейское гражданство и лидерство через университетское образование. Другим инструментом здесь является обмен студентами или, точнее, двойные дипломы. В разделе 4.4 мы рассуждаем о понятии осо-

бого статуса европейских университетов и программе Erasmus Mundus<sup>11</sup>, как инструментах, поддерживающих интернационализацию.

Внутриевропейская мобильность студентов могла бы стать прологом к внутриевропейской мобильности выпускников. После окончания университетов студенты часто предпочитают работать рядом со своей «альма матер», т.е. в стране пребывания. Это также относится к иностранным студентам, хотя внутри ЕС не существуют визовых требований возвращения в родную страну. В условиях сравнительно небольшой внутриевропейской мобильности студентов можно сделать вывод из личных впечатлений (хотя точных данных на этот счет у нас нет), что процент возвращающихся домой студентов внутри Европы достаточно высок. В Европе существуют значительные препятствия для трудоустройства в научных областях. Системы социального обеспечения и пенсионные системы настолько различны, что они препятствуют международной мобильности.

Некоторое представление о внутриевропейской мобильности выпускников можно получить из данных опроса «Карьера после получения высшего образования: европейское исследование», проведенного в 2005 году исследовательской организацией CHEERS. Из всех опрошенных выпускников (окончивших вузы до 1994) только 3,8% работало за границей (как мы уже говорили в разд. 3.3, эта цифра, очевидно, выше за последние несколько лет). Отметим, что возможность работы за границей (табл. 3.1) в ЕС связано опытом получения образования за границей (Борганс и Ритцен, 2006).

Поверхностный взгляд на европейскую мобильность выпускников свидетельствует о небольшой чистой миграции из более бедных стран ЕС в более богатые страны. Не совсем понятно, однако, идет ли здесь речь об утечке мозгов или о циркуляции мозгов, в том смысле, что выпускники университетов спустя какое-то время могли вернуться домой с приобретенным человеческим капиталом и, возможно, опытом работы в более развитом экономическом и технологическом окружении.

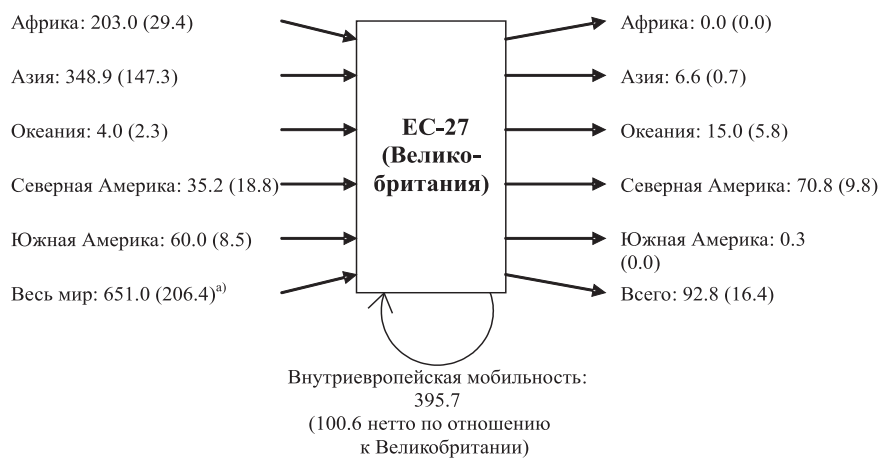
---

<sup>11</sup> Программа «Erasmus Mundus» не то же самое, что программа «Erasmus». Программа «Erasmus Mundus 2009–2013» это программа сотрудничества и мобильности в сфере высшего образования, которая имеет целью повысить качество европейского образования и способствовать диалогу и пониманию между людьми и культурами посредством сотрудничества с третьими странами» (ЕС, 2009).

#### 4.3.3. Европа и остальной мир

Данные о миграции студентов между Европой и миром представлены на графике 4.8. Великобритания в нем выделена отдельно. Из этого графика видно, что Европа привлекает студентов со всего мира, но по этому параметру она уступает США. Однако если сравнивать Великобританию с остальной Европой, то мы увидим, что Великобритания является страной, наиболее привлекательной для студентов, в то время как остальные европейские страны испытывают значительные потери студентов.

Рассмотрим данные графика 4.8 в перспективе: в 2006 году во всем мире за границей училось около трех миллионов студентов. Внутриевропейская мобильность составляет около 13% от общей международной мобильности, причем приток неевропейских студентов составляет 22%, а отток – 3% от общей студенческой мобильности.



**Примечание:** все цифры выражены в тысячах. Цифры в скобках означают количество студентов, которые въезжают и выезжают из Великобритании. Для сравнения, общее количество студентов-очников в странах ЕС-27 (Великобритания) в 2005 году составило 15,198.7 (1,391.5). <sup>a)</sup> 67.1 (7.5) тысяч студентов приезжают в Европу (Великобританию) из других стран и регионов, которые здесь не перечислены и сюда не включены.

Источник: Eurostat (2008b) и Институт статистики ЮНЕСКО (2010).

**График 4.8.** Поток студенческой мобильности: Европа и остальной мир (2005)

Численность студентов, которые обучаются за рубежом, как видно из таблицы 4.8, резко возросла за последние 30 лет. Для расчета общей численности иностранных студентов в 2020 году я добавил в последнюю колонку приближенную оценку, сделанную на основе предыдущих тенденций, и используя эластичность дохода обучения за границей и прогнозы Всемирного Банка о всемирном росте.

Численность иностранных студентов возрастает даже еще быстрее, чем их доля от общего количества студентов в ОЭСР за 1990(1993)–2006 годы. Поэтому прогноз, по которому в 2020 их количество составит 4.5 миллиона человек, может оказаться очень консервативным.

Таблица 4.8

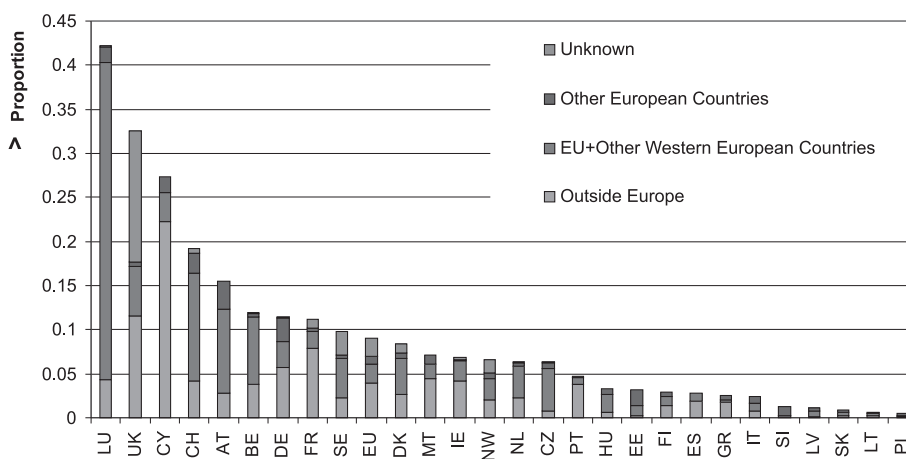
**Численность иностранных студентов<sup>12</sup>  
высших учебных заведений во всем мире (факт-прогноз)**

	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2006	2020 (прибли- зительная оценка) <sup>3)</sup>
Студенты, зачисленные в высшие учебные заведения за границей <sup>1)</sup> (в млн)	0,6	0,8	0,9	1,2	1,3	1,9	2,9	4,5
Студенты-очники (ОЭСР) <sup>2)</sup> (в млн)				24,29 (1993)	27,01	31,34	40,22	
Студенты, зачисленные в вузы во всем мире (в млн)	36,4	47,5	58,8	67,2	79,4	101,1	146,4	
Доля иностранных студентов, %	1,6	1,7	1,5	1,8	1,6	1,9	2,0	

Источник: <sup>1)</sup> ОЭСР (2008а), Вох С3.1.; <sup>2)</sup> ОЭСР (2009); <sup>3)</sup> Ритцен (2006б).

<sup>12</sup> Иностранцами студентами считаются учащиеся, у которых нет гражданства тех стран, где они учатся по регулярной учебной программе.

Состав иностранных студентов в Европе неоднороден. Из графика 4.9 видно, что странами, которые больше всех привлекают иностранных студентов (включая европейские – см. табл. 4.7) являются Австрия, Бельгия, Кипр, Франция, Германия, Люксембург, Швейцария и Великобритания, за ними идут скандинавские страны и Ирландия. Отметим также следующую тенденцию: студенты, не проживающие в Европейском союзе, также предпочитают ехать в страны с лучшими по качеству образования университетами (под лучшими мы имеем в виду рейтинг университетов по отношению к численности населения, см. табл. 2.2). Однако состав сегментов графика 4.9 говорит о том, что процессы международной миграции и эмиграция из ЕС европейских студентов не так сильно связаны между собой: некоторые страны могут принимать многих студентов из ЕС и немногих студентов из других стран, не входящих в ЕС, в то время как в других странах процент иностранных студентов из стран, не входящих в ЕС, выше.



*Подписи к графику:* доля; неизвестно; другие европейские страны; ЕС+ другие западноевропейские страны; неевропейские страны.

*Источник:* собственные расчеты, данные Eurostat (2010b).

**График 4.9** Доля иностранных студентов среди студентов с третичным образованием и их распределение по европейским странам (2006)

В таблице 4.9 приводятся сравнительные данные по студенческой миграции в Европе и других частях света. Мы еще раз проводим различия между Великобританией и остальной Европой. Согласно данным ОЭСР (2005, 2008а), Великобритания занимает второе место (после Австрии в 2003 и Люксембурга в 2006 году) в странах ЕС-27 по доле иностранных абитуриентов, поступивших в университеты, от общей численности всех абитуриентов. В первой пятерке стран по студенческой миграции лидируют Бельгия, Германия и Франция. Австрия и Люксембург – несколько особые случаи. В Австрию едут учиться преимущественно студенты из Германии и Италии. Но не исключено, что эти страны учитывают в своей статистике второе и даже третье поколение иммигрантов как «иностранцев». Доля абитуриентов, поступивших в университеты Люксембурга и Кипра, чрезвычайно мала, но, разумеется, их состав весьма интернационален.

Таблица 4.9

**Доля иностранных студентов в общей численности учащихся вузов, по странам/регионам, за 1998 и 2003 годы**

	1998 (международный ранг) <sup>1)</sup>	2003 (международный ранг) <sup>1)</sup>	Доля рынка, 2006 (=доля иностранных студентов в данной стране от общей численности иностранных студентов во всем мире) <sup>2)</sup>	Доля рынка, 2006 (скорректированная с учетом внутриевропейской мобильности) <sup>3)</sup>
США	3,2 (17)	3,5 (12)	20%	22%
Великобритания	10,8 (5)	11,2 (5)	11%	12%
Австралия	12,6 (1)	18,7 (3)	6%	7%
Европа <sup>4)</sup> (за исключением Великобритании)	4,3 (–)	5,6 (–)	31%	25%

*Источники/примечания:* <sup>1)</sup> ОЭСР (2005); <sup>2)</sup> ОЭСР (2008а); <sup>3)</sup> собственные расчеты на основе данных ОЭСР (2008а); <sup>4)</sup> на основе данных по 20 странам ЕС (более точно – всем странам, входящим в ЕС на момент сбора данных – 25 стран ЕС, за исключением Великобритании, Кипра, Латвии, Литвы и Мальты). По некоторым странам данные были доступны только за 2003 год.

Великобритания, с одной стороны, и Германия и Франция, с другой, также сильно различаются по гражданству иностранных студентов: если в Великобритании учатся преимущественно студенты из азиатских стран, то в Германии и Франции большая часть иностранных студентов приезжает из Африки и Латинской Америки. С точки зрения доли рынка (доля иностранных студентов от общей численности иностранных студентов во всем мире), то в Европе лидером по этому показателю несомненно является Великобритания, занимая второе место в мире после США. Состав абитуриентов из неевропейских стран, зачисленных в европейские университеты, ясно свидетельствует о колониальном прошлом этих стран. Так, большая часть иностранных студентов, обучающихся в Великобритании, приезжают из стран Содружества, а во Франции учатся франкоговорящие студенты из африканских стран. То же самое относится к Испании и Южной Америке, России и странам, входившим в состав СССР (Узбекистан, Казахстан, данные по которым здесь не приводятся).

В таблице 4.10 приводятся данные о студенческой миграции из ведущих стран отправления в ведущие страны назначения. США и Великобритания являются ведущими принимающими странами, а Индия и Китай (в котором численность студентов, обучающихся за границей составляет 15% от всех студентов, обучающихся за рубежом!) – являются странами, лидирующими по количеству студентов, выезжающих за границу для получения высшего образования. Качество университета также предположительно играет важную роль. Например, небольшая страна типа Бельгии способна привлекать почти столько же иностранных студентов, сколько Италия. О рейтинге качества высшего образования в Бельгии можно судить по таблице 2.2.

США имеют давнюю традицию приема иностранных студентов, в 1960–2000 годах их численность постоянно возрастала. В то же время процент студентов, обучающихся в США, остается более или менее постоянным. Увеличение численности иностранных студентов происходило вместе с увеличением численности местных студентов. Совершенно другая ситуация в Австралии. В 1980 году в Австралии было очень мало иностранных студентов. С тех пор их количество очень быстро возросло, превысив темпы роста местных студентов и темпы роста численности иностранных студентов в мире. В результа-





Вся Африка	37,6	31	23,5	111,9	6	19,1	0,9	0	0,2	6,3	4,6	9,8	250,9	361,2
Вся Азия	372,2	152	95,8	45,8	145,3	75,4	122,5	31,3	27,1	2,4	6,4	3,8	1048,8	1416,3
Вся Европа	73,4	109,3	127,6	51,5	9,4	24,8	2,9	18	3	16,1	32,6	31,4	482	745,8
Вся Северная Америка	29,7	19,6	4	4,1	6,7	10	2	0	2,5	0,7	0,5	0,3	80,2	94,4
Вся Океания	4,9	2,3	0,4	0,3	3,9	0,8	0,5	0	3,9	0	0,1	0	17,2	18,8
Вся Южная Америка	67,1	8,4	8,2	10,8	2	11,3	1,3	0	0,3	25,5	4,2	1,1	140,1	182,3
Всего по всем странам, 2006	584,8	330,1	261,4	247,5	184,7	148,2	130,1	77,4	67,7	51	48,8	47	2101,3	2924,7
Всего по всем странам, 2000	475,2	222,9	187	137,1	105,8	94,4	66,6	41,2	8,2	25,5	24,9	38,8	1386,4	1894,8
Доля рынка, 2006	20	11,3	8,9	8,5	6,3	5,1	4,4	2,6	2,3	1,7	1,7	1,6	72	100
Доля рынка, 2000	25,1	11,8	9,9	7,2	5,6	5	3,5	2,2	0,4	1,3	1,3	2	73	100
Ранг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		

Примечание: буква «о» означает «отсутствующие данные». При расчете значений в колонке «всего» по всем странам отсутствующие данные были приняты за ноль. 12 стран-лидеров по численности обучающихся в них иностранных студентов были взяты с интернет-сайта ОЭСР (2008а).

Источник: ОЭСР (2008а), интернет-версия.

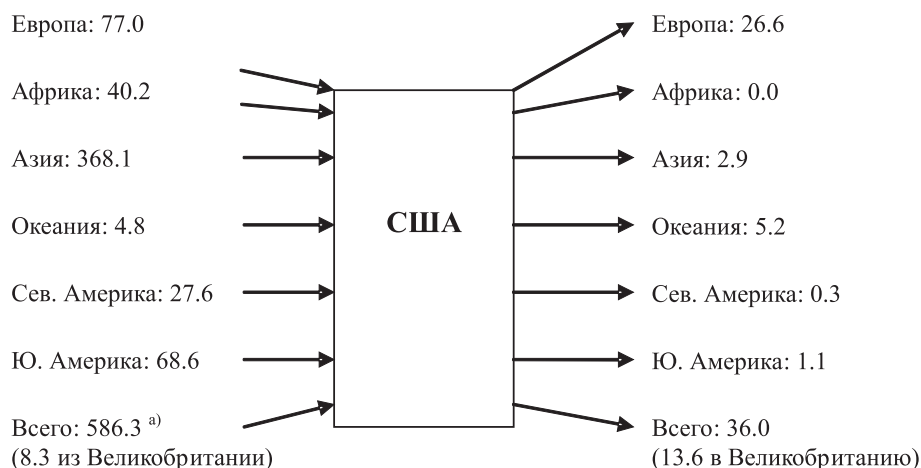
те в 2003 году Австралия стояла на первом месте по процентному отношению иностранных студентов (см. табл. 4.9). Тем не менее, Новая Зеландия<sup>13</sup> в 2006 году перегнала Австралию по этому показателю.

Однако самой привлекательной страной для иностранных студентов остаются США, рыночная доля Соединенных Штатов в численности иностранных студентов во всем мире чрезвычайно высока, как это видно из таблицы 4.9. Эта тенденция вписывается в «подъем креативного класса» (Флорида, 2002). Обучение в США стало чуть ли не главным фактором при устройстве на работу в XX веке. На протяжении многих лет США испытывали тройной дефицит: торговый (платежный баланс), бюджетный и дефицит человеческого капитала. США смогли «профинансировать» дефицит человеческого капитала через иммиграцию (см. замечательный роман Лахири (2003) о человеческом лице иммиграции, которому предшествует исследование, посвященное наиболее талантливым индусам, проживающим в США). Доля США в общей численности студентов во всем мире, однако, падала с 1985 по 2005 год (с 38% на 22%) в результате возрастающей конкуренции, относительно высокой стоимости образования в США (до получения стипендии на программах докторантского уровня) и повышенных требований к принимаемым абитуриентам после теракта 11 сентября 2001 года.

График 4.10 позволяет нам сравнить потоки иностранных студентов по США и Европе (см. граф. 4.8). Основной контингент иностранных студентов в Европе – выходцы из Африки и Азии (около 45% от всех приезжающих иностранных студентов), а в США более 60% иностранных студентов – выходцы из Азии. Европа и Северная Америка имеет довольно активный взаимный поток студентов. Более 70% американцев, обучающихся за рубежом, предпочитают ездить в Европу. Примечательно, что более одной трети всех американцев, выезжающих за границу для обучения, предпочитают ездить в Великобританию, вероятно, из-за отсутствия языкового барьера. В то же время, почти 80% европейцев, обучающихся за границей, предпочитают ездить в Северную Америку, тем самым подтверждая, что во всем мире существует иерархия высшего образования.

---

<sup>13</sup> Ввиду изменений в методике сбора данных или манипуляций ОЭСР, данные за 2006 и 2003/1998 годы могут быть не совсем сопоставимы.



Примечание: все цифры выражены в тысячах. Для сравнения, общее количество студентов-очников в США в 2003 году составило 9,946,359 (Eurostat, 2008b). <sup>a)</sup> 33 тыс. студентов, приезжающих в США из других стран и регионов, которые здесь не перечислены, сюда не включены.

Источник: Институт статистики ЮНЕСКО (2010).

**График 4.10.** Поток студенческой мобильности: США и остальной мир (2003)

В доле от общей численности студентов вклад в науку иностранных студентов, обучающихся в США, на первый взгляд довольно скромный. Однако если мы посмотрим на такие области, как естественные науки и техника, то этот вклад будет весьма значительным. Таблица 4.11 дает более детальное представление о доле учащихся иностранного происхождения и степеням, присвоенным иностранцам, от суммарной численности студентов американских вузов и присвоенных научных степеней.

Примечательно, что в США более половины студентов докторантуры в 2002–2003 годах были иностранцами! Это лишний раз подтверждает мысль о том, что США является главнейшим «выкачивателем мозгов». Преподаватели и исследователи, приехавшие в США из других стран, составляют значительный научный ресурс США и вносят большой вклад в науку. Посмотрите на данные об американских лауреатах Нобелевской премии (табл. 4.12):

Таблица 4.11

**Доля иностранцев, поступивших в американские вузы  
и получивших научные степени**

Европейские университеты <sup>1)</sup> в	2004	2007	2009
Топ-20	5	4	5
Топ-100	35	35	39
Топе 200	86	86	83
Топ-20–100	30	31	35
Топ-100–200	46	47	44

Источник: Freeman (2008).

Таблица 4.12

**Процент американцев иностранного происхождения, удостоенных  
Нобелевской премии (из всех американских лауреатов Нобелевской  
премии), по области, в год**

	По физике	По химии	По физиологии/ медицине	По литературе	Мира	По экономике
2007	Американцев нет	Американцев нет	100%	Американцев нет	0%	33%
2006	0%	0%	0%	Американцев нет	Американцев нет	0%
2005	0%	50%	Американцев нет	Американцев нет	Американцев нет	50%
2004	0%	0%	0%	Американцев нет	Американцев нет	0%
2003	100%	0%	0%	Американцев нет	Американцев нет	0%
2002	50%	0%	0%	Американцев нет	0%	50%
2001	0%	0%	0%	Американцев нет	Американцев нет	0%
2000	0%	50%	50%	Американцев нет	Американцев нет	0%

Источник: собственные расчеты данных с сайта Нобелевского Фонда (2009).

Еще более поразительной ситуация с иммиграцией ученых будет выглядеть, если мы посмотрим на список потенциальных лауреатов Нобелевской премии. Возьмем, для примера, список 27 кандидатов на Нобелевскую премию за 2006 год, опубликованный в Профиле цитирования научной литературы Томсона. Оказывается, что 18 из них живут в США, 8 – в Европе и один – в Японии. Отметим, однако, что все те, кто живет в Европе, родились и выросли в Европе. Из 18 потенциальных лауреатов Нобелевской премии, живущих в США, только 10 – урожденные американцы. Остальные – 6 европейцев и один индеец. Иными словами, из 14 европейцев, родившихся и выросших в Европе, которые имеют хорошие шансы получить Нобелевскую премию, 44% (а именно шесть) выехали в то или иное время из Европы в США. Таким образом, если бы Европа смогла предложить привлекательное научное окружение, половина из потенциальных лауреатов Нобелевской премии были бы европейцами и только 37% американцами» (Ритцен, 2006а, с. 1–2).

В США (и Канаде) испытывают серьезные опасения относительно европейских конкурентов, привлекающих иностранных студентов и ученых (например: Стюарт и др., 2006, с. 9–11 или Фримен, 2008). Болонский процесс (см. разд. 6.4) предполагает усиление позиции Европы по отношению к США. Предлагаемые решения по укреплению позиций США (Фримен) очень похожи на то, что предложила Европа, а именно:

- создание филиалов за границей;
- облегчение иммиграционного статуса для студентов, обучающихся за границей;
- использование качественного преимущества;
- расширение сети американских учебных заведений менее высокого качества.

Последнее кажется удивительным, однако, на деле принесло успех. Главный аргумент этого предложения состоял в том, что элитные американские университеты привлекают относительно небольшую долю студентов в США (не более 1% обучаются в 57 вузах США, входящих в Топ-200 в рейтинге Таймс, 2007<sup>14</sup>). Можно предположить,

---

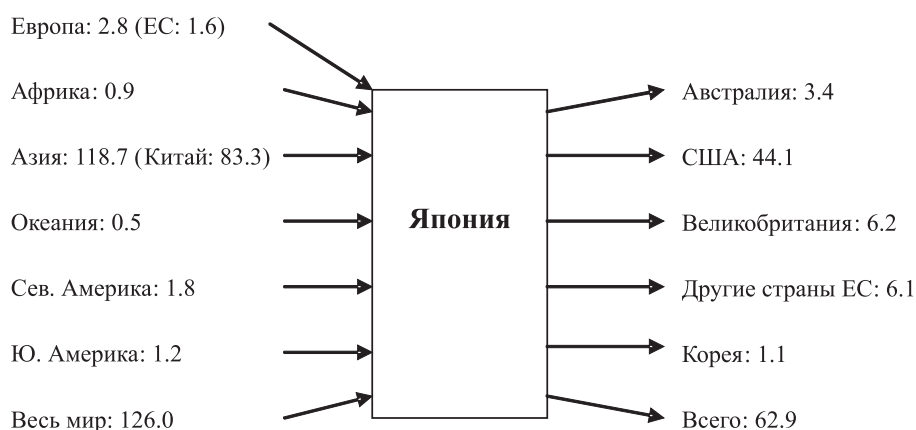
<sup>14</sup> Собственные расчеты. Источники данных о численности студентов: Quacquarelli Sismonds (QS Ltd, 2009) по отдельным вузам, Институт статистики ЮНЕСКО (2010) совокупный показатель.

что только «расширение базы» позволит увеличить численность иностранных студентов в США. С одной стороны, эта стратегия выглядит совершенно провальной, поскольку иностранные студенты, как правило, предпочитают учиться в качественных учебных заведениях (Тиссен и Элервеев, 2006), и, тем не менее, она оказалась успешной: рост численности студентов докторантуры происходил преимущественно в университетах, не входящих в первую десятку лидеров. Для американских университетов главной мотивацией было использование избыточного преподавательского состава, ставшего возможным в результате увеличения численности студентов, которая потом сильно сократилась в семидесятых годах. Получение диплома пусть даже среднего по качеству американского университета студентом из развивающейся страны открывает для него значительно большие перспективы, нежели те, на которые он мог бы рассчитывать в своей стране.

Фримен (2008) и Беттингер (2007) задают вопрос: «способны ли США сохранять лидерство в области науки, технологии, культуре, чтобы, имея свою репутацию первопроходцев, стать центром сетей, соединяющих США и иностранных ученых, “поставлять” студентов и преподавателей по всему миру?», на который сегодня нельзя дать утвердительного ответа. Жюри удаляется на совещание. И это жюри вынесет вердикт о том, что 15 из 20 ведущих университетов во всем мире находятся в США и что в Америке затраты на одного студента примерно в два раза выше, чем в странах ОЭСР, при сохранении своего качественного преимущества.

Но если говорить о самых могущественных экономических державах группы стран ОЭСР, является ли таковой Япония? Японские университеты практически недоступны для иностранных студентов вследствие языкового барьера. Японские университеты, которые имеют хорошую международную репутацию, оказались неспособными привлекать большое количество студентов, несмотря на активную государственную политику, призванную выполнить «План набора 100,000 иностранных студентов к 2000 году», который был принят в 1992 году. Действительно, к 2005 году количество иностранных студентов в вузах дошло до цифры 120,000 с 50,000 в начале девяностых годов. Отметим, однако, что за прошедшее десятилетие более половины иностранных студентов в Японии составляли китайцы и более

90% остальных иностранных студентов – выходцы из стран Азии, как это видно из графика 4.11, причем большая часть из них изучает японскую культуру и язык.



Источник: ОЭСР(2007а), Таблица 3.8.

**График 4.11.** Миграция студентов университетов: Япония (2005)

Китай испытывает такие же языковые проблемы, что и Япония. Численность иностранных студентов в Китае за последнее время возросла, однако большинство этих студентов изучает китайский язык и культуру.

#### 4.4. Заключение и предложения

Европейские университеты не являются привлекательными для иностранных студентов, как для европейцев, так и неевропейцев. Европу (за исключением Великобритании) обошел стороной бум интереса студентов разных стран к учебе в иностранных университетах. Это поставит Европу в невыгодное положение в последующие десятилетия, в условиях, когда Европа, как и другие развитые страны, будет острее испытывать проблему стареющего населения. Это приведет к тому, что количество иностранных студентов, а, следова-

тельно, и их предложение на рынке труда, сократится, а спрос на специалистов с высшим образованием, наоборот, возрастет. И, наоборот, во многих развивающихся странах с их динамикой трудовых ресурсов и формирующейся экономикой, может наблюдаться переизбыток выпускников вузов. Однако Европа (за исключением Великобритании) до сегодняшнего дня оказалась неспособна привлекать иностранных студентов.

#### *4.4.1. Еще раз о внутривневропейской мобильности: Европейский статут*

В самой Европе мобильность слишком незначительна, чтобы способствовать формированию «европейских граждан» – молодых людей, имеющих значительный образовательный опыт, по крайней мере, в двух странах – поскольку панъевропейских университетов на самом деле не существует, это, как правило, университеты какой-либо одной из европейских стран. Особый статус европейских университетов мог бы способствовать повышению европейской мобильности и таким образом способствовать формированию единого европейского гражданства и правительства. Если бы был принят этот европейский статут, то университет мог бы привлекать финансирование из страны происхождения студентов даже в том случае, когда обучение происходит в другой стране. Университет будет подотчетен независимому агентству, связанному с Европейской комиссией. Система руководством университета будет допускать автономию (см. гл. 2) и постоянную инновацию (см. гл. 6). Было бы желательно только разрешить существующим общественным организациям ходатайствовать о присвоении им европейского статута для того чтобы избежать размывания рынка европейских студентов. Университет как общественная организация получал бы финансирование на основе блок-грантов, изначально распределяемых национальным правительством, которые затем предавались бы независимому европейскому агентству. Такой университет также мог бы принимать участие в конкурсах на исследовательские гранты (в принципе) во всех европейских странах.

Отметим, что выработка концепции Европейского статута такова, что уже к 2020 году не менее 10% существующих университетов стран ЕС должно быть охвачено этим статутом. Это должно соответствовать задаче повышения мобильности европейских студентов к 2020 году.



Другим средством (после Европейского статута) для повышения мобильности мог бы стать проект Erasmus Mundus. Эта программа способствует получению совместных степеней (дипломов) в Европе. Это означает, что студент не учится полное время в одной стране, а получает образование в нескольких европейских странах по единой и хорошо организованной учебной программе. Этот вариант был бы более предпочтителен, чем кратковременные поездки за границу, как это сегодня происходит в рамках программы Эрасмус, и практикуется некоторыми университетами, чьи учебные программы предполагают обязательный выезд за границу. Часто, однако, эти кратковременные поездки на обучение за границей плохо состыковываются с учебной программой, и их вклад в обучение студентов представляется весьма спорным. На сегодня можно сказать, что этот вид обучения сыграл свою роль и будет постепенно вытеснен, когда международные дипломы постепенно станут нормой.

Стоимость проживания во время коротких поездок за границу также будет необходимо учитывать, когда мы будем двигаться в направлении системы совместных дипломов или Европейского статута. Мобильность студентов в целом означает, что такой фактор обучения за границей, как стоимость проживания, будет только увеличиваться. Поверхностный взгляд говорит о том, что именно финансовый фактор может оказаться препятствием в получении образования для студентов, не имеющих финансовой поддержки родителей или каких-либо иных материальных средств. Не будем превращать обучение за границей в удел богатых, а включим дополнительные затраты, связанные с мобильностью студентов в студенческие кредиты и гранты.

#### *4.4.2. Еще раз о Европе и остальном мире*

Для увеличения (внутренней) мобильности студентов из неевропейских стран в Европу необходимо предпринять большие усилия. Очевидно, что студенты из неевропейских стран выбирают университеты исходя из положительного соотношения выгоды и затрат, включающие в себя также психологические преимущества и затраты. Преимущества непосредственным образом связаны с репутацией вуза. К включенным затратам также относятся усилия по освоению иностранного языка. Затраты, связанные с изучением английского

языка, вне всякого сомнения, компенсируются преимуществами рынка труда, в значительно меньшей степени они компенсируются при изучении испанского, итальянского, немецкого или французского языков и практически отсутствуют при изучении голландского, финского или шведского языков (прошу меня простить!).

Если университеты в континентальной Европе хотят привлекать больше студентов из неевропейских стран, то они тогда должны спросить себя, будет ли английский язык главным языком преподавания, исследований, руководства и служб оказания помощи студентам в их университетах. В то же время в университетах любой страны необходимо сохранить государственный язык. Более того, затраты на перевод германоязычного университета на преподавание на английском языке будут весьма значительными. Следовательно, процесс этого перехода должен осуществляться очень осторожно и только некоторыми (не всеми) университетами, при этом, однако другие университеты не должны ослаблять усилия по привлечению иностранных студентов.

Европейские университеты при содействии правительств европейских государств также должны стремиться к большей дифференциации, но не посредством перераспределения, а дополнительным распределением для лучших университетов мира, как это сделало германское правительство в рамках программы “Spitzenuniversitäten” (лучшие университеты) или Испанской инициативы, принятой в сентябре 2009 года. Таким образом, большее количество европейских университетов могло бы войти в Топ-50 рейтингов Цзяо Тун и Таймс, не говоря уже о том, что эти студенты обладали бы большими возможностями для привлечения студентов из неевропейских стран.

В Европе есть высшее образование, высококачественное во многих отношениях. Но ей необходимо предпринять больше усилий для привлечения талантливых молодых людей в высоко конкурентном окружении. Сегодняшняя структура миграции талантов свидетельствует о беспроигрышных возможностях для циркуляции мозгов на ближайшее десятилетие.

Студенты мигрируют из демографических «молодых» в демографические «старые» страны, с одной стороны, вследствие представлений о качественном образовании за границей, и, с другой сторо-

ны, вследствие ограничений у себя дома. Предпочтение обучения за границей во многом связано с увеличением уровня доходов в странах происхождения. Во многих странах можно наблюдать тенденцию многократного увеличения численности студентов, выезжающих обучаться за границу, сопровождающуюся и многократное увеличение доходов.

Правительства и институты могли бы найти для себя студенческую мобильность более привлекательной, если бы она была встроена в долгосрочные структурные отношения между институтами и фирмами. Институты потому и сотрудничают друг с другом, что могут взаимно обмениваться опытом: так, «демографически старый» университет делится своим хорошим производственным опытом, благодаря которому он завоевал свою репутацию (и соответствующее место в рейтинге) с «демографически молодым» университетом через обучение персонала «молодого» университета. Коммерческие и промышленные сети должны стать основой, которая сделает убедительным эффективность партнерства с точки зрения человеческого капитала.

Некоторые выдвигают идею о глобализации спроса и предложения в отношении всего послешкольного образования (ОЭСР, 2004b). Это именно та проблема, которая стоит сегодня перед Европой. Мобильность иностранных студентов (и молодых профессионалов) будет служить не только интересам самих неевропейских студентов и их стран, но также послужит делу укрепления ЕС. Кросс-культурное образование должно в этом контексте стать частью педагогики или стратегии образования каждого университета Европейского союза.

### Приложение 4.1. Иностранцы студенты в ЕС

#### Приложение 4.1.1. Иностранцы студенты в ЕС в 1998 году: все страны ЕС-27

		Страна													
		GR	DE	IT	FR	IE	ES	UK	PL	AT	PT	FI	NL	SE	BE
Страна назначения	UK	25,267	12,915	5,196	12,574	16,359	6,852	–	611	1,045	1,985	2,433	2,533	2,982	2,125
	DE	8,491	–	6,818	6,341	646	5,223	2,82	6,827	6,776	1,675	1,124	2,345	1,049	997
	FR	2,716	5,187	3,608	–	578	3,408	3,411	1,461	356	3,468	289	585	825	1,796
	AT	348	5,42	6,621	381	43	286	206	682	0	42	183	100	263	91
	ES	258	3,221	2,886	3,894	262	0	2,347	85	492	760	240	793	403	927
	IT	11,392	1,022	0	612	16	200	204	14	94	30	63	86	104	102
	SE	164	695	153	227	49	116	433	402	130	37	2,357	156	0	21
	RO	4,623	286	18	12	–	2	5	6	17	–	–	3	49	4
	BG	4,926	22	2	1	0	0	2	10	1	0	1	0	3	0
	IE	31	524	101	479	0	231	1,735	5	41	12	81	45	62	64
	HU	858	470	16	16	:	3	15	60	36	2	17	5	84	1
	DK	24	583	75	115	41	67	369	196	30	20	90	97	432	20
	CZ	663	41	5	1	6	3	177	60	5	2	6	0	32	1
	FI	20	174	49	62	23	23	114	58	24	19	0	34	371	14
	PL	57	139	9	31	2	14	19	:	13	3	10	4	70	6
	EE	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0	293	1	9	0
	LU	3	18	47	215	0	10	3	1	0	110	0	1	0	63
	LV	0	2	19	1	0	3	0	2	0	0	2	1	1	0
	SI	1	6	62	0	0	0	0	1	6	0	0	2	1	0
	LT	:	4	2	:	:	:	1	28	:	:	2	:	:	:
	PT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	BE	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
	GR	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
	CY	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
	MT	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
	NL	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
	SK	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
	Всего	59,842	30,732	25,687	24,962	18,025	16,441	11,863	10,509	9,066	8,165	7,191	6,791	6,74	6,232
	Ранг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

гражданства														
RO	BG	HU	CY	DK	LU	SK	CZ	LT	SI	EE	LV	MT	Total	Rank
320	263	688	3,276	1,734	503	74	250	71	89	57	64	315	100,581	1
1,407	1,782	2,046	195	651	1,302	476	1,082	452	486	213	281	31	61,536	2
1,837	1,093	358	63	312	1,097	139	207	67	26	24	53	13	32,977	3
318	1,066	900	55	64	297	573	223	31	419	15	13	4	18,644	4
91	64	20	3	289	13	5	17	1	4	78	0	50	17,203	5
3	7	112	76	57	17	52	87	9	259	5	12	3	14,638	6
132	60	115	2	658	2	13	13	45	8	109	52	0	6,149	7
-	245	52	37	3	2	3	-	2	-	-	-	-	5,369	8
112	0	12	65	0	0	3	0	2	4	0	0	0	5,166	9
15	0	2	0	22	14	0	3	3	0	0	0	3	3,473	10
1,008	31	:	152	4	1	529	17	1	21	2	2	:	3,351	11
69	31	20	0	0	1	1	5	30	1	11	13	1	2,342	12
5	30	14	23	9	0	1,038	0	8	18	8	6	0	2,161	13
51	37	70	2	37	0	6	10	30	1	386	16	0	1,631	14
37	107	66	5	11	1	76	250	531	5	11	50	:	1,527	15
1	2	0	0	3	0	0	0	130	0	-	112	0	556	16
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	473	17
0	1	0	0	1	0	0	1	38	0	41	0	0	113	18
0	3	7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	90	19
:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	1	11	:	49	20
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21
:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:		22
:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:		23
:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:		24
:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:		25
:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:		26
:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:		27
5,408	4,822	4,482	3,954	3,855	3,25	2,989	2,165	1,451	1,341	961	685	420	278,029	
15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27		

Приложение 4.1.2. Иностранцы студенты в ЕС в 2006 году: все страны ЕС-27

		Страна													
		DE	FR	GR	IT	PL	IE	ES	SK	BG	RO	CY	PT	NL	AT
Страна назначения	UK	16,031	14,842	17,989	8,933	6,817	25,997	8,628	1,166	998	944	6,34	4,848	3,984	1,722
	DE	:	6,346	6,268	7,582	16,106	440	5,355	1,7	12,853	4,468	218	1,612	1,607	6,351
	FR	6,565	:	2,014	4,455	3,427	498	3,664	415	2,876	4,332	206	2,593	603	419
	BE	553	17,68	500	2,349	470	66	1,087	65	204	400	14	906	3,273	40
	AT	10,174	445	237	6,188	1,341	49	394	1,228	1,373	628	24	59	127	:
	NL	11,898	754	464	521	880	119	795	105	377	211	27	291	:	202
	SE	3,044	1,619	288	722	926	149	1,163	50	95	234	2	199	708	486
	CZ	207	26	113	24	246	40	20	14,664	111	34	130	159	15	37
	IT	1,638	915	5,473	:	1,332	33	502	178	677	1,874	108	104	31	215
	ES	1,624	1,785	198	2,711	595	60	:	91	610	1,283	66	2,356	289	146
	GR	341	35	:	71	85	0	11	10	506	244	8,966	4	10	7
	HU	1,408	40	158	23	64	48	32	2,324	44	3,334	280	10	15	54
	DK	1,072	229	49	158	651	60	149	30	116	229	2	47	184	43
	IE	713	800	61	226	173	:	388	15	38	71	10	18	79	59
	FI	323	158	52	133	155	36	121	21	68	122	4	25	80	33
	PT	300	746	40	239	141	9	679	15	50	95	0	:	243	22
	PL	344	77	24	41	:	14	36	160	96	62	9	35	10	33
	BG	27	7	799	9	9	0	4	3	:	75	527	4	1	4
	RO	265	41	606	100	4	-	8	-	200	:	21	12	6	13
	LU	111	387	6	48	10	4	12	5	9	7	0	181	6	2
	SK	18	6	98	4	28	1	3	:	13	66	21	0	0	7
	EE	13	5	0	6	1	1	5	0	4	2	0	0	0	2
	LV	67	5	1	5	12	0	2	1	0	1	1	0	1	1
	CY	21	4	419	5	11	0	9	5	83	27	:	2	1	4
	LT	100	56	3	35	175	2	32	3	7	0	0	29	7	13
	SI	14	3	2	88	5	0	0	8	5	5	0	1	2	10
	MT	10	4	10	4	1	0	0	5	76	1	4	2	7	0
	Всего	56,881	47,015	35,872	34,68	33,665	27,626	23,099	22,267	21,489	18,749	16,98	13,497	11,289	9,925
	Ранг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

гражданства														
UK	SE	BE	FI	HU	LU	CZ	LT	DK	LV	EE	SI	MT	Total	Rank
:	4,494	1,716	2,391	1,192	397	1,364	1,555	2,294	691	455	321	762	136,871	1
1,871	697	978	927	2,746	2,307	2,309	1,788	591	941	800	592	37	87,49	2
2,57	546	2,725	302	660	1,659	694	235	247	153	123	101	19	42,101	3
210	46	:	52	94	1,612	59	37	49	114	23	123	6	30,032	4
194	187	64	185	1,134	428	508	66	70	39	31	550	2	25,725	5
772	180	2,176	172	352	41	116	86	136	74	52	53	5	20,859	6
761	:	247	3,88	179	5	221	323	979	155	258	54	6	16,753	7
363	63	9	6	33	0	:	8	3	9	6	23	1	16,35	8
280	129	204	87	231	38	165	142	54	61	62	397	45	14,975	9
618	194	368	108	43	9	113	60	71	20	81	54	20	13,573	10
85	14	37	13	16	1	9	6	6	10	18	0	1	10,506	11
53	222	7	27	:	0	17	6	3	7	10	23	3	8,212	12
471	1,342	19	187	68	3	42	345	:	144	116	8	2	5,766	13
1,196	80	79	77	15	12	35	32	25	23	14	7	3	4,249	14
189	567	24	:	91	5	61	111	47	41	629	8	2	3,106	15
86	18	77	12	16	45	31	10	5	5	3	19	0	2,906	16
45	322	8	9	66	0	262	485	14	72	13	9	0	2,246	17
5	7	1	1	2	0	3	2	0	1	0	19	0	1,51	18
10	47	7	2	65	2	-	-	4	-	-	2	-	1,415	19
4	2	160	2	2	:	4	0	2	1	0	0	0	965	20
12	10	5	2	36	0	481	3	0	0	0	3	2	819	21
3	13	2	398	5	0	0	84	3	198	:	0	0	745	22
15	4	0	3	0	0	6	526	3	:	61	0	0	715	23
50	3	1	6	2	0	7	6	0	5	1	0	0	672	24
8	9	10	22	2	0	16	:	6	67	5	9	0	616	25
0	2	2	0	17	0	3	0	1	2	2	:	0	172	26
16	4	2	1	2	0	1	1	2	1	4	0	:	158	27
9,887	9,202	8,928	8,872	7,069	6,564	6,527	5,917	4,615	2,834	2,767	2,375	916	449,507	
15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27		

## Приложение 4.2

### Определение регионов в соответствии с подразделением ООН по нациям и народонаселению

Богатые страны по определению соответствуют наиболее развитым регионам. К ним относятся все европейские страны плюс Северная Америка, Австралия/Новая Зеландия и Япония.

Бедные страны по определению соответствуют развивающимся регионам. К ним относятся все страны Африки, Азии (кроме Японии), Латинская Америка и Карибы плюс Меланезия, Микронезия и Полинезия.

#### *Определение областей Европы*

Восточная Европа: Беларусь, Болгария, Чехия, Венгрия, Польша, Молдова, Румыния, Россия, Словакия, Украина.

Северная Европа: Исландия, Дания, Эстония, Фарерские острова, Нормандские острова, Финляндия, остров Мэн, Латвия, Литва, Норвегия, Швеция, Великобритания.

Южная Европа: Албания, Андорра, Босния и Герцеговина, Хорватия, Гибралтар, Греция, Ватикан, Италия, Мальта, Монтенегро, Португалия.

Западная Европа: Австрия, Бельгия, Франция, Германия, Лихтенштейн, Монако, Голландия, Швейцария.



## **Глава 5. ОСТАНОВИТЕ ФИНАНСОВОЕ УДУШЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ**

### **5.1. Плохо финансируемые университеты**

Заглавие этой главы звучит довольно зловеще. Удушение – сильное слово и, тем не менее, мы должны пробудиться ото сна и понять, что европейские университеты постепенно проигрывает конкуренцию в борьбе за привлечение талантливых молодых людей. На протяжении сорока лет (с 1970 года) бюджетные затраты на одного студента все более и более сокращались, за исключением нерегулярных и небольших повышений этих средств, которые могли ввести в заблуждение лишь несведущих людей. Более подробно мы остановимся на этом вопросе в разделе 5.2.

Недостаточное финансирование европейских университетов является последствием трансляции разумного принципа равных возможностей на статус университетов как государственных учреждений, включая финансирование университетов исключительно из государственных средств, которые и так подвергаются постоянно давлению вследствие уменьшения ставки подоходных налогов.

Равные возможности должны обеспечиваться за счет финансирования стоимости участия со стороны потребителя, а не производителя (как это сейчас происходит). В разделе 5.3 обсуждается принцип равных возможностей как краеугольный камень европейской культуры в обществе и различных систем кредитов и грантов, которые могут гарантировать обеспечение принципа равных возможностей.

В разделе 5.4 мы рассматриваем «другие» источники дохода университетов: от субсидий и коммерческого образования до валориза-

ции и проч. По сравнению с США, в Европе отсутствует культура субсидирования университетов. Диверсификация источников доходов для университетов в сторону их разгосударствления сопряжена в Европе с большими трудностями (лучше всего выглядит здесь Великобритания). Вопросы распределения правительством бюджетных ассигнований для государственных университетов рассматриваются в разделе 5.5. Распределение бюджетных ассигнований в системе высшего образования вряд ли предусматривает вознаграждение за принятие мер, направленных на повышение качества знаний учащихся, а именно:

- обновление учебного процесса путем внедрения новых знаний о методах обучения;
- обновление процесса интернационализации с целью лучшей подготовки студентов к глобализованному миру.

## 5.2. Эрозия государственного финансирования

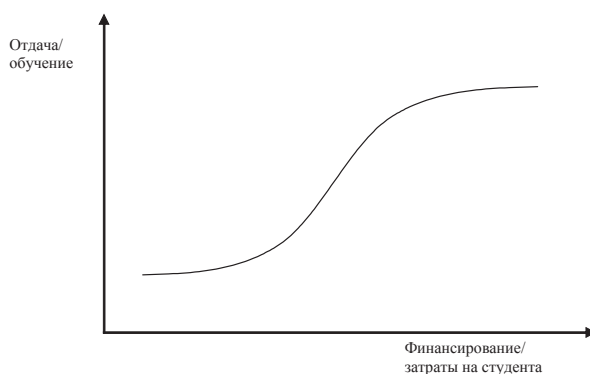
Размер финансирования напрямую связан с качеством. Меньшие объемы затрат на студента означают худшее качество образования независимо от формы: меньше часов на преподавание, меньше внимания подготовке студентов к глобализованному рынку труда и проч. Соотношение между отдачей университетов с точки зрения знаний и квалификации, полученных их выпускниками, и затратами является асимптотичным, как это видно из графика 5.1. Все факты свидетельствуют о снижении качества преподавания в большинстве европейских университетов, а это означает, что университеты теряют свои конкурентные преимущества. Слово «удушение» не означает «душителя», т.е. человека, или организацию, которые совершают преступление. Постепенное уменьшение доступа кислорода в университеты исторически уходит своими корнями в организацию университетов, не рассчитанных на массовое обучение, а также в послевоенный период, когда доминирующую роль в организации и судьбе вузов играло государство: в семидесятые годы двадцатого века многие университеты были организованы по типу государственных ведомств, которые финансируются из государственной казны. Полное финансирование университетов из государственного бюджета

отражает отношение к ним как к категории социального обслуживания населения. Наряду с этим существовала и достаточно щедрая система студенческих кредитов и грантов, выдаваемых государством, или налоговых субсидий, которые изначально задумывались для обеспечения равенства возможностей. Сочетание полного государственного финансирования и, соответственно, предоставление бесплатного университетского образования, плюс весьма щедрые пособия на жизненные расходы стали «европейской традицией». Именно эта традиция привела в конце концов к «удушению» университетов, когда:

- увеличилась численность абитуриентов, и для этого потребовались большие бюджетные затраты;
- увеличились затраты на студентов, а также оплата труда преподавателей в соответствии с общим уровнем оплаты труда;
- уменьшилось желание платить налоги, что привело к меньшим поступлениям в бюджет и, соответственно, сокращению ВВП.

В этих условиях правительству ничего не оставалось делать, как сократить размер расходов на студента. Тогда было принято нестандартное решение разрешить учащимся платить за обучение из своего кармана, но это решение оказалось практически невыполнимым.

Идеал, при котором государство полностью финансирует систему образования всех уровней, включая высшее, и отсутствуют ограничения при приеме, был широко распространен и поддерживался



**График 5.1.** Соотношение между отдачей и финансированием университетов

в Европе после Второй мировой войны. Одним из фундаментальных принципов ЮНЕСКО, провозглашенный в Статье 26 Всеобщей декларации прав человека, – «высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого», который часто цитируется европейскими политиками в качестве аргумента против установления платы за обучения, против ограничения мест в университете и против отбора студентов (поскольку они имеют «правильный» школьный диплом).

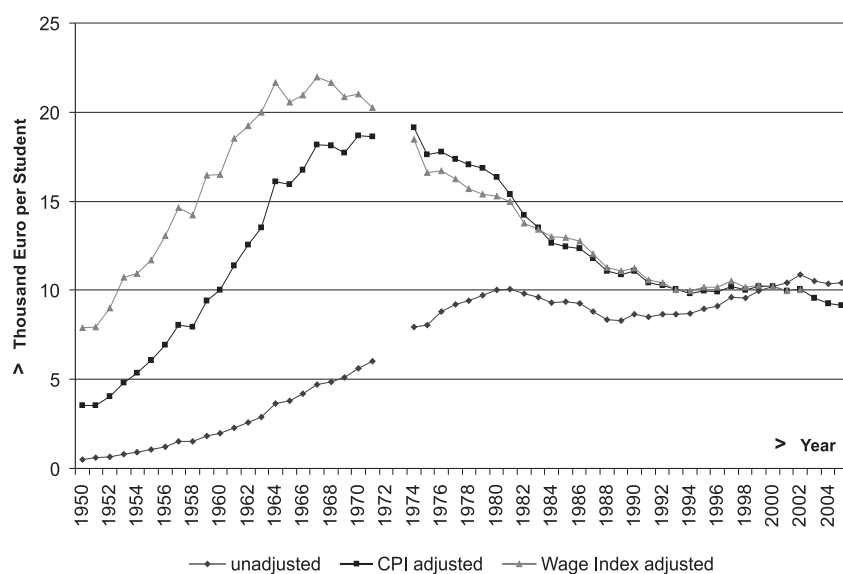
Приведем пример Германии. Статья 12 Конституции ФРГ (с внесенными туда поправками 19 марта 1956, констатирующая право каждого выбирать род занятий и запрещающая принудительный труд) часто приводится в качестве аргумента для того, чтобы запретить взимание платы за обучения в государственных вузах. Статья гласит (пункт 1): «Все немцы имеют право свободно избирать профессию, место работы и учебы». Однако в январе 2005 года Федеральный конституционный суд Германии (Bundesverfassungsgericht) принял решение об отмене запрета на взимание платы за обучение, содержащегося в этой статье. Любой из субъектов федерации ФРГ (в ФРГ субъекты называются «земли») теперь может решать, будут ли его университеты взимать плату за обучение и определять их размер.

Идеал полного государственного финансирования был средством для обеспечения принципа равных возможностей. И веб-сайт ЮНЕСКО искренне провозглашает этот принцип. Однако принцип полного государственного финансирования, который и сегодня повсеместно осуществляется в большинстве европейских стран, душит европейские вузы, поскольку государственное финансирование попросту неспособно выделить достаточно средств для обеспечения первоклассного высшего образования для всех. Если европейским университетам суждено стать важнейшим фактором в конкурентоспособности Европы – в культурном, социальном и экономическом отношении, – то их нужно высвободить из петли государственного бюджета и одновременно сохранить и расширить равные возможности какими-то иными негосударственными средствами, например, через студенческие кредиты и гранты.

Это удушение видно по тому, как в обществе возрастают требования к увеличению количества и качества университетов, с одной

стороны, и сокращения затрат на студентов, с другой. Данные о сокращении размера затрат на студентов вузов (государственных и частных) приведены на графике 5.2 на примере Нидерландов.

Найти данные по другим европейским странам за столь длительный период оказалось нелегко. Мы нашли некоторые данные по



*Подпись к графику:* тысяча евро на студента; скорректированные по индексу ИПЦ; скорректированные по индексу цен.

**Примечание:** расходы (“Totaal uitgaven tertiair onderwijs”) были разделены на количество студентов и скорректированы по индексу потребительских цен (ИПЦ) и индексу зарплат (где 2000 = 100 является базовым годом). Сюда включены студенты высших профессиональных учебных заведений (hoger beroepsonderwijs) и высших учебных заведений (wetenschappelijke onderwijs). За 1972–1973 годы у нас не имеется статистических сведений о численности поступивших в вузы.

*Источник:* собственные расчеты данных CBS StatLine (2008) о затратах и студентах, данные CBS StatLine (2009a) об индексе потребительских цен и данные CBS StatLine (2009a) об индексе заработной платы.

**График 5.2.** Сокращение затрат в расчете на студента в Нидерландах (1950–2005)

Франции и Финляндии<sup>1</sup> за период с 1980 по 2007 год. Эти данные свидетельствуют о том, что затраты на студентов (в реальном выражении) остались неизменными во Франции, хотя и на низком уровне в сравнении с другими европейскими странами с сопоставимыми уровнями дохода; Финляндия же является вполне «целомудренной» страной, с небольшим ростом затрат на студента.

Из графика видно, что между 1950 и 1970 годами произошло резкое увеличение суммы затрат на студентов. Но, когда численность учащихся вузов возросла, объем затрат сократился. Из графика также видно, что с 1975 года индексы ИПЦ и зарплат тесно коррелируют между собой (с 1973 года уровень зарплат только возрос благодаря инфляции!); корректировка с учетом индексов ИПЦ и зарплат приводит практически к аналогичным результатам. Между 1975 и 2005 годами реальные затраты в расчете на студента сократились наполовину. Нидерланды приводятся в качестве примера, который, к сожалению, типичен для всей Европы.

Университеты – это организации, в которых всегда работает большой штат сотрудников, следовательно, 80% всех бюджетных ассигнований на университеты идет на выплату зарплат. Возможность для «повышения» продуктивности (с точки зрения нового подхода к соотношению численности студентов и преподавательского состава при сохранении качества). Это означает, что для корректного временного сравнения необходимо использовать индекс зарплат. Если мы сделаем коррекцию по уровню зарплат, то увидим, что объем ассигнований за исследуемый период резко сократился (см. граф. 5.2).

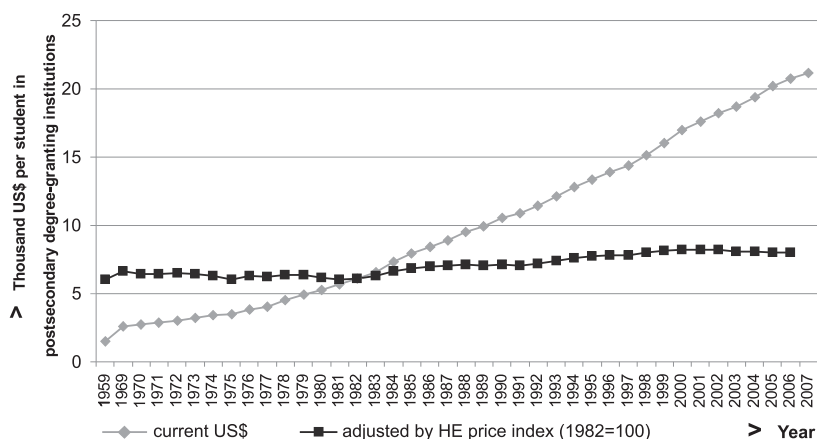
В отличие от Нидерландов, где объем затрат на студентов сократился с 1975 года, в США объем затрат в расчете на студента, скорректированный по индексу цен<sup>2</sup>, в системе высшего образования, был выше с 1959 по 1969 годы (см. граф. 5.3). Объем этих скорректированных затрат несколько уменьшился в 1970-е годы. В 1982 году

<sup>1</sup> Данные о размерах затрат в системе высшего образования и численности студентов во Франции и Финляндии были обнаружены нами на сайтах Национального института статистики и экономических исследований Франции (Инзее, 2010) и Министерства просвещения Финляндии (Opetusministerio, 2010).

<sup>2</sup> Индекс цен в системе высшего образования представлен исходя из затрат в расчете на студента за определенный отрезок времени. Он близок к индексу заработной платы.

объем затрат на студентов, скорректированный на уровень цен в системе высшего образования, стал увеличиваться, и этот рост продолжался до первых лет XXI века, но в последнее время стал несколько сокращаться. Эта тенденция относительного увеличения затрат на студентов разительно отличается от ситуации в Нидерландах, где этот показатель резко пошел вниз.

Если бы какой-нибудь пришелец из космоса взглянул бы на график 5.2, то он бы сделал для себя вывод, что общество, очевидно, уделяет мало внимания высшему образованию и вследствие этого сократило бюджетные ассигнования в этой области, прекрасно осознавая, что это приведет к ухудшению качества, или наоборот бы обнаружил, что вузы способны поднять эффективность своей работы за счет увеличения внутренних ресурсов (таким образом, чтобы сокращение затрат на студентов не отразилось бы на качестве преподавания). Но в первом случае это не так.



*Подписи к графику:* в тыс. долларов на студента; послешкольные учебные заведения, присваивающие степени; в долларах США на текущий момент; скорректированы по индексу цен в системе высшего образования (1982=100); год.

*Примечание:* Индекс цен в системе высшего образования по состоянию на 1959 год аппроксимирован по соответствующему показателю на 1960 год.

*Источник:* Диллоу и др. (2009), таблица 3 (зачисление в вузы), 25 (расходы на образование), и 31 (индексы цен).

**График 5.3.** Затраты в системе высшего образования из расчета на одного студента в США, 1960, 1969–2007 годы (текущие и скорректированные по индексу цен в системе высшего образования, 1982=100)

То, что мы сегодня называем «экономикой знаний», как понятие появилось в 1960-х годах, когда образование стало считаться одним из наиболее выгодных капиталовложений. Вторую гипотезу также следует отвергнуть по причине так называемой «болезни Баумоля». Баумоль (1967) убедительно доказал, что относительная стоимость услуг в тех сферах, где качество зависит преимущественно от участия людей (как балет, драма или уход за детьми и образование), будет со временем только возрастать; при этом, когда заработная плата возрастает вследствие повышения производительности труда в производящих отраслях, другие сектора экономики вынуждены также повышать заработную плату, чтобы привлекать работников.

США и Япония поняли сущность «болезни Баумоля» и более или менее сохранили объем бюджетных ассигнований на уровне шестидесятых годов (скорректированный на темпы роста заработной платы), поэтому к 2000 году в США или Японии объемы ассигнований в вузах в два раза превышали европейские. Между первым и вторым объяснением лежит понятие о том, что затраты на образование, как это видно из графика 5.1, находились на асимптотической траектории, но либо сокращение ассигнований не приводило к резкому ухудшению «отдачи» университетов, либо эта «отдача» (измеряемая качеством знаний выпускника) не была столь важна для общества. Оба этих логических обоснования выдвигались в политических дискуссиях, предшествующих решениям о бюджетных сокращениях, часто противореча политическим заявлениям о значении образования. Некоторые политики (и государственные чиновники) часто говорят о том, что результатом сокращения бюджета явилось повышение научной производительности и уменьшение отсева студентов. Излишне говорить о превратности этой логики. Продуктивность научных исследований возросла не благодаря сокращениям бюджета, а в связи с изменением фокуса научных исследований, результаты которых были опубликованы или цитировались. Эффективность научных исследований была бы, разумеется, выше без сокращения бюджета. Что касается уменьшения процента отсева студентов вузов, то сокращение бюджетных ассигнований скорее препятствовало, нежели способствовало этому процессу. Благодаря прозрачной статистике по отсеявшимся студентам, опубликованной в печати, университеты осознали тот факт, что студенты не стремятся поступать в университеты с высоким уровнем отсева.



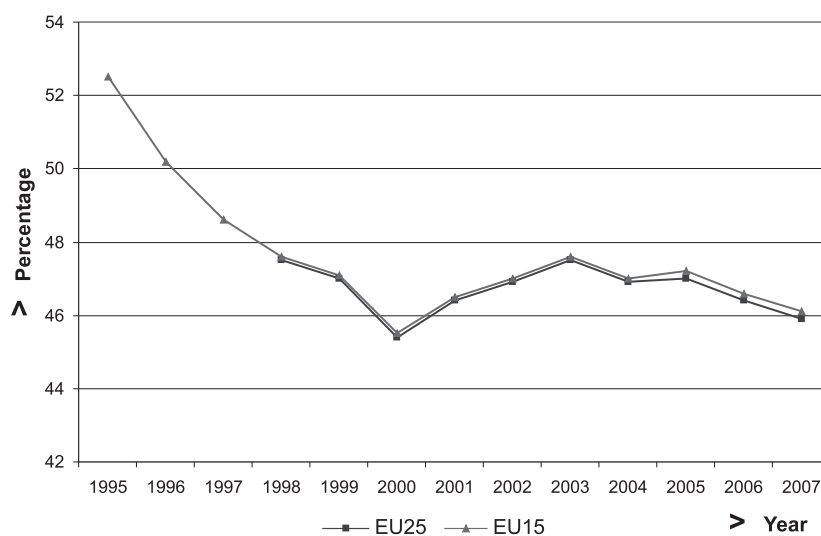
Подлинной причиной сокращения ассигнований на студентов была политическая неспособность справиться с возрастающими темпами поступлений в высшие учебные заведения. С самого начала – с шестидесятых годов – все исследователи, анализировавшие ожидаемое и желаемое расширение доступности высшего образования, приходили к выводу, что оно не может быть осуществлено только с помощью государственного бюджетного финансирования (см. отчет Диринга, составленный в 1997 году в Великобритании). Расширение доступности высшего образования возможно только при привлечении частных ресурсов и, согласно анализу, применительно к Европе путем дифференциации продолжительности и глубины обучения. Средняя продолжительность обучения в университете, равная семи или восьми годам в таких странах, как Германия и Нидерланды, могла быть приемлема для элитарной системы пятидесятых-шестидесятых годов, но она совершенно несоизмерима требованиям рынка труда в семидесятые годы и позже: с точки зрения глубины обучения рынок труда был более разнообразен, в то время как университеты производили выпускников «под одну гребенку». Немецкий еженедельник в девяностые годы шутил, что учеба в германских университетах занимает столь длительное время, что к моменту их окончания выпускники смогут выйти на пенсию.

Повышение спроса на высшее образование было положительно воспринято как генератор таланта и как социальный мобилизатор. Рынок трудовых ресурсов нуждался в большем количестве специалистов с высшим образованием. Однако элитарная система европейского высшего образования была слишком непривлекательной, чтобы университеты стали массовыми: высокий процент отсева, длительный курс обучения для всех студентов и мало внимания «эффективности обучения». Практически в каждой стране европейского континента имелись разного рода комиссии и нормативные документы, в которых прямо говорилось: увеличение численности университетов подлежит согласованию. Однако серьезным переменам практически не оказывалось никакой политической поддержки. Наконец пришло время, когда в этих странах произошел экономический бум, и ко всем этим финансовым ограничениям перестали относиться серьезно.

Нефтяной кризис семидесятых годов и последовавшая за ним стагфляция показала уязвимость массивной элитной системы, финансирующейся исключительно из государственного бюджета. У правительств европейских стран практически не оставалось выбора, как, с одной стороны, пойти на радикальное сокращение бюджета, а с другой, произвести серьезные структурные изменения в системе высшего образования, которые привели к сокращению учебного курса в университетах. Эффект последнего ясно виден на графике 5.2. Сократить численность студентов было нельзя из-за возрастающего спроса на выпускников университетов. Некоторые страны приняли в законодательном порядке нормативные документы, которые повышали гибкость и инновационность в университетах, но это было скорее исключение, чем правило.

Структурного изменения длительности курса обучения в университетах на европейском континенте оказалось недостаточно, чтобы сдерживать расходы на содержание университетов в период увеличения спроса на высшее образование. Бюджетные сокращения были неизбежны. Однако бюджетные сокращения пошли еще дальше, что было вызвано необходимостью снизить бюджетный дефицит (вызванный экономическим спадом 1980-х годов), с одной стороны, и стремлением общественности снизить налоги. Снижение налоговых ставок в Европе, как и в США, было главной политической практикой, оспариваемой на основе неоконсервативной, антигосударственной идеологии, а также экономических обоснований. График 5.4 иллюстрирует на примере ЕС сокращение государственных расходов по отношению к ВВП. Эти цифры не оставляют сомнений, что за последние 15 лет государственные службы подверглись существенному сокращению, как в количественном, так и в материальном отношении, а расходы в других сферах (общественное здравоохранение, уход за пожилыми людьми) возросли. Доступность системы высшего образования расширилась в количественном отношении, но расходы на ее содержание значительно уменьшились вследствие сокращения поступлений в бюджет и других статей государственных расходов. Прескотт (2002) рассматривает уровень налогообложения в рамках экономической концепции, аналогичной «кривой Лаффера», прославившей экономическую политику президента Рейгана: чем ниже в стране налоги, тем больше экономический рост и больше бюджетных поступлений. Уменьшение уров-

ня налогообложения увеличило бюджетный дефицит, однако привело к экономическому росту. Отметим, что некоторые европейские государства (например, Германия) продолжают политику снижения налогов в посткризисный период для стимулирования экономики.



Подписи к графику: процент; год; ЕС-25; ЕС-15.

Источник: Eurostat (2008a).

**График 5.4.** Ставки налога (государственные затраты по отношению к ВВП) за временной период

Когда происходит сокращение государственных ассигнований и одновременно увеличивается спрос на высшее образование, то в этом случае только частное финансирование (плата за обучение и другие негосударственные источники финансирования) может спасти университеты от удушья. Однако в шестидесятые-семидесятые годы у правительств европейских стран не было возможностей увеличить плату за обучение, а традиций университетской филантропии, как в США, не было (об этом мы еще подробнее поговорим в настоящей главе). Редкие в Европе попытки поднять плату за обучение встречали яростное недовольство студентов и самих университетов, которое иногда сопровождалось студенческими забастовками или даже

бунтами. И именно тогда, в период сокращения расходов, оказывалось чрезвычайно трудно ввести или поднять плату за обучение – шаг, который вызывал возражение, что родители студентов (часто из более обеспеченных доходных групп) «уже заплатили за обучение своих детей уплатой (прогрессивного) подоходного налога».

Однако возможности для введения платы за обучения все же оставались открытыми, и в конце восьмидесятых годов Нидерланды (1990), Португалия, Австрия, Польша и Великобритания (1995) их использовали. Некоторые страны, например Италия, уже подняли плату за обучение вследствие обнищания государственных университетов. Частные университеты, требующие полную плату за обучение, стали популярны, что привело к сочетанию государственного и частного финансирования системы высшего образования в 2005 году в странах ОЭСР, как это видно из графика 5.5. Частное финансирование высшего образования складывается из двух компонентов:

- плата за обучение в государственных университетах;
- (почти) полная плата за обучение в частных университетах.

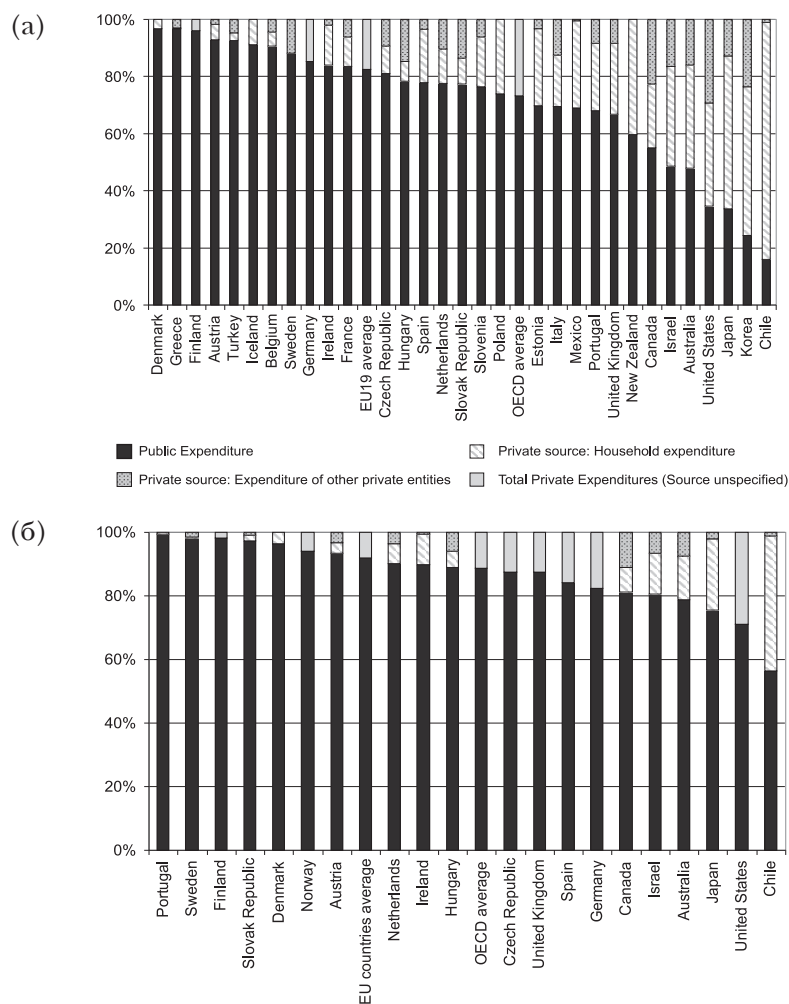
Разумеется, частным вузам не надо требовать полную плату за обучение, если они получают пожертвования из разных фондов. Однако, в отличие от США, где объем пожертвований до кризиса составлял примерно полтриллиона долларов (Хаммонд, 2008), в Европе частные пожертвования составляют весьма скромную долю в объеме финансировании университетов. По нашим приблизительным оценкам, общий объем частных пожертвований в европейские университеты не превышает нескольких миллиардов. В результате, частные вузы требуют полную оплату за обучение. Пожертвования в государственные университеты случаются еще реже. Они существуют на государственные средства и взносы, которые студенты платят за свое образование (см. более подробно разд. 5.3).

В графике 5.5 частные взносы подразделяются на семейные (плата за обучение) и другие частные источники (включая фонды или поступления от промышленных компаний). Сравнение верхнего (2005) и нижнего показателя свидетельствует о значительном увеличении частного финансирования в среднем (5 процентных пунктов), в особенности в Португалии, Швеции, Республике Словакия, которые не брали плату за обучение в 1995, но также в Японии, США и Чили, которые удвоили ставку платы за обучения с 1995 по 2005 год.

Из всех стран Европейского союза Великобритания находится на первом месте по стоимости обучения, на втором месте стоит Португалия. Разумеется, каждое увеличение взносов за обучение дебатруется с точки зрения обеспечения равных возможностей и возможностей предоставления кредитов и грантов для нуждающихся студентов (см. след. разд.). Как видно из графика 5.5 (верхняя часть), европейские страны оказались не в очень выгодном положении с точки зрения частного финансирования высшего образования: все неевропейские страны ОЭСР обладают большими возможностями для частного финансирования. Исключением является Турция в смысле того, что она выглядит почти европейской страной. Однако ведущие турецкие вузы преимущественно являются частными (Билкент, Коч, Сабанчи).

Данные о финансировании частных турецких университетов не были включены в сегмент графика 5.5, отражающий размеры частного финансирования. Помимо Великобритании, Португалия, Италия и Польша являются почти неевропейскими странами ОЭСР. В 2005 году, университеты Чили и Кореи больше, чем вузы каких-либо других стран ( $\pm 80\%$ ), финансировались из частных источников. Следующим в рейтинге в графике 5.5 (верхняя часть) идет Япония: «Система высшего образования в Японии является преимущественно платной. Кроме того, плата за обучение в Японии одна из самых высоких в развитых странах» (Хан, 2007, с. 6).

В данной статистике не учитывается коммерческое образование, и по причине отсутствия надежных данных оно не поддается анализу. Похоже, что в странах ОЭСР и странах, не входящих в эту группу, оно только расширяется. Из стран, которые не входят в ОЭСР, «Китай ввел [в 1978] целый ряд реформ, которые узаконили частное финансирование высшего образования, включая решение (1985), которое предоставило право университетам сотрудничать с промышленностью, и еще один нормативный акт, принятый в 1989 году, разрешавший брать деньги за обучение [...]. По некоторым оценкам, с 1990 по 2001 доля государственных расходов на высшее образование уменьшилась с 99% до 55%, что, в свою очередь, свидетельствовало о необычайном росте объема частного финансирования [...]. Этот рост способствовал массовому увеличению численности студентов вузов» (Хан, 2007, с. 6). Хан предполагает, что Китай практически перешел на систему платного высшего образования.



*Подписи к графику:* государственные затраты; частные источники: затраты других физических лиц; частные источники: семейные затраты; всего частных затрат (источник не указан). Страны ЕС-19 в среднем; Страны ЕС в среднем; ОЭСР в среднем.

*Примечание:* В данных ОЭСР по государственным расходам отсутствуют данные о государственных субсидиях семьям и частным лицам. В большинстве случаев ОЭСР дает достаточно информации о размере субсидий, чтобы отделить их от частных затрат (private expenditures).

*Источники:* ОЭСР (2008a), Table B3.2b (верхняя панель), данные по Канаде и Турции в верхней панели за взяты у ОЭСР (2007a), Table B3.1 (также и для нижней панели).

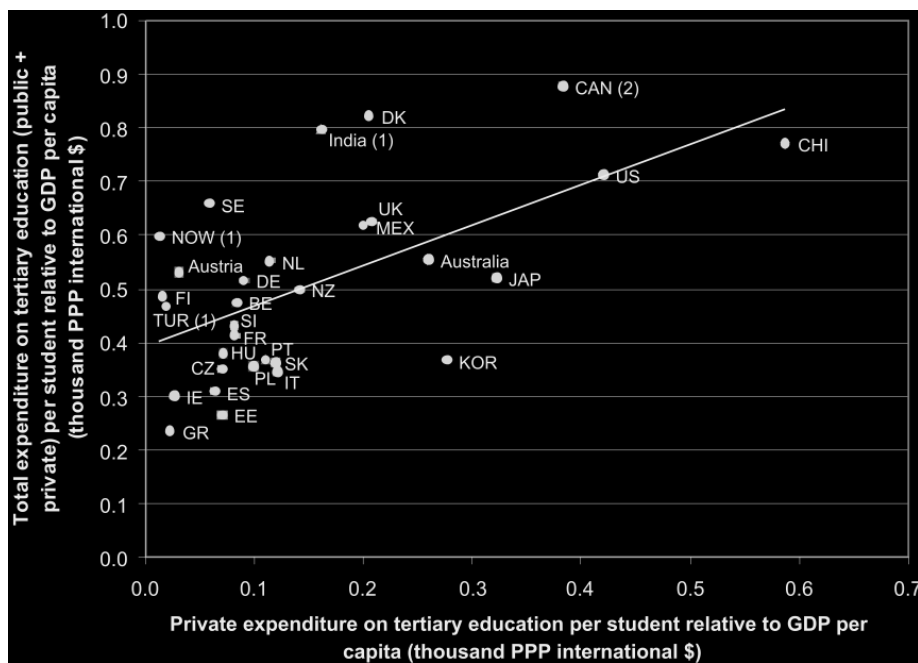
**График 5.5.** Государственные и частные затраты в процентном отношении от всех затрат в системе высшего образования в странах ОЭСР в 2005 году (а) и в 1995 году (б)

«В Индии во второй половине XX века программа увеличения количества высших учебных заведений финансировалась центральным правительством и местными властями. Однако государственные расходы на эту программу оказались настолько велики, что правительство Индии было вынуждено в 1997 начать поощрять финансовую независимость вузов, включая введение платы за обучение. Данные опроса, проведенного в Индии, свидетельствуют о резком увеличении расходов на высшее образование в частном секторе, а в расчете на душу населения эти расходы увеличились в четыре раза с 1983 по 2003 год [...]» (Хан, 2007, с. 6).

«До конца 1990-х годов размер платы за обучения в Индонезии устанавливался центральным правительством. В 1998 было принято законодательство, которое предоставляло ряду университетов право самостоятельно устанавливать размер платы за обучение. В 2003 году это право было дано всем университетам. В конце 1970-х годов плата за обучение составляла менее 10% доходов высших учебных заведений; к 2004 году эта цифра поднялась до 20% [...]» (Хан, 2007, с. 6–7).

Рассматривая суммарный объем государственных и частных затрат в сфере высшего образования за 2001 год, Агьон и др. (2008) обнаружили, что наибольший объем расходов в этой области приходится на США и скандинавские страны. С той лишь разницей, что США чаще используют частные финансовые источники, а скандинавские страны – государственный бюджет. При этом в США «одни только государственные расходы относительно выше, чем в ЕС» (с. 29). Неожиданностью является то, что Великобритания расходует относительно небольшие государственные средства в сфере высшего образования.

Но давайте сделаем еще один шаг и рассмотрим связь между частным и государственным финансированием в более общем плане. Насколько частное финансирование соотносится с суммарными затратами на студентов высших учебных заведений? Об этом наглядно свидетельствует график 5.6. Для оценки финансового благосостояния страны мы выбрали параметр «затраты на одного студента относительно ВВП на душу населения. Разумеется, более высокая стоимость платы за образование не приводит к прямому (euro for euro base) увеличению затрат на образование в евро: она может высвобо-



*Подписи к графику:* суммарный объем затрат на высшее образование (государственные + частные) на студента по отношению к среднему ВВП (в тысячах международных долларов ППС); Объем частных затрат на третичное образование (государственные + частные) на студента по отношению к среднему ВВП (в тысячах международных долларов ППС).

*Примечания:* ЧИ=Чили; в качестве базового года (точки отсчета) по численности студентов для Турции, Норвегии и Индии был взят 2003; для Португалии и Канады – соответственно 2003 и 2004 годы; по Индии численность студентов за 2003 была скорректирована вследствие ошибочности данных.

*Методология:* Государственные и частные затраты были пересчитаны в тысячи международных долларов по паритету покупательной способности (ППС) с коэффициентами конверсии, после чего были разделены на количество студентов. Значение ВВП было разделено на численность населения и пересчитано в тысячах международных долларов по ППС с коэффициентами конверсии ППС. Затем государственные и частные расходы из расчета на одного студента были поделены на среднему ВВП.

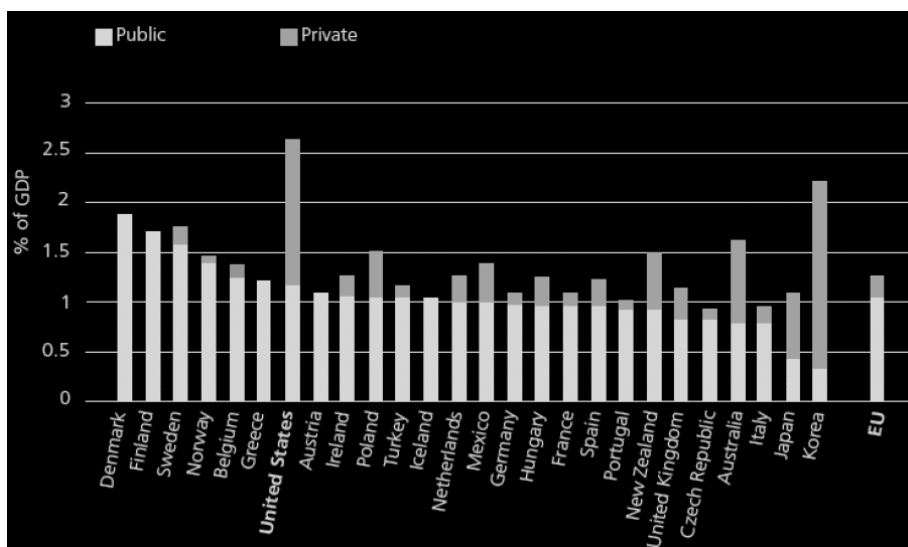
*Источники:* Государственные и частные расходы в миллионах единиц национальной валюты и численность студентов: ОЭСР (2010); ВВП (в текущей местной валюте), население, коэффициент конверсии ППС (соотношение текущей валюты к международному доллару): Всемирный банк (2009).

**График 5.6.** Суммарные затраты на студента в сравнении с частными затратами на студента, по отношению к ВВП на душу населения (2005)





своих систем высшего образования, что видно из отчислений из ВВП, за исключением Великобритании, которая входит в рейтинги, но в то же время не желает тратить значительные средства на высшее образование.

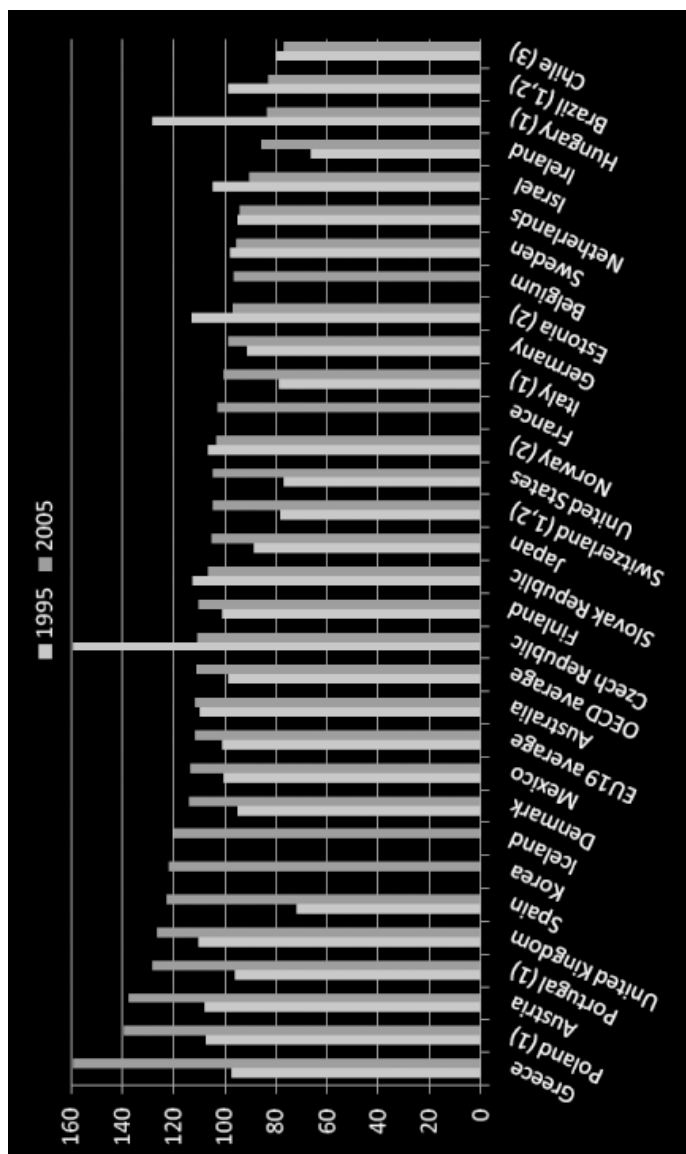


Подпись к графику: % от ВВП; государственные; частные.

Источник: Schleicher (2006, p. 10), Table 8.

**График 5.7.** Расходы на высшее образование в процентном отношении к ВВП (2002)

Период с 1995 по 2005 характерен достаточно неровной картиной с точки зрения *изменений* в расходах в расчете на одного студента. В графике 5.8 приведен индекс расходов в расчете на одного студента в странах ОЭСР в постоянных ценах, где за 100 принят 2000 год по отношению к 1995 и 2005 годам. В среднем в ОЭСР, как и в странах ЕС-19, расходы несколько увеличились (примерно на 10%), однако, отметим, что это меньше, чем сложный процент роста реальных зарплат! Несмотря на то, что этот период характеризуется относительно высокими темпами роста экономики, тем не менее расходы значительно сокращаются в таких странах, как Чеш-



Примечания: (1) Только государственные учреждения. (2) Только государственные расходы. (3) В качестве базового взят 2006 вместо 2005.

Источник: ОЭСР (2008а), таблица В1.5.

**График 5.8.** Динамика расходов на одного студента в вузах с учетом всех сервисов в постоянных ценах, 1995, 2000 и 2005 годы (Индекс 2000 = 100)

ская Республика и Венгрия, и незначительно сокращаются в Нидерландах, Норвегии, Республике Словакия и Швеции. В некоторых странах наблюдается внушительное повышение: это Австрия, Греция, Польша, Португалия, Испания, Швейцария и США, тогда как в других странах индексу зарплат соответствует индексу расходов на студента.

Различия между объемами расходов на одного студента в США и Европе (в США они в 2.6 раза выше, чем в Европе) в значительной степени объясняют тот факт, почему эти континенты столь различны с точки зрения их привлекательности для талантливых молодых людей. Если Европа хочет стать регионом, привлекательным для талантливых студентов, то она должна резко увеличить затраты на высшее образование (разумеется, дифференцированно). Однако государственные расходы – не выход из положения. Уровень налогообложения будет уменьшаться, а конкуренция за куски бюджетного пирога между различными сферами экономики (образование, социальное обеспечение, оборона, общественная безопасность) будет только возрастать.

Существует только одно решение: увеличить возможности частного финансирования, которое неизбежно сможет улучшить распределение ресурсов уже только самим фактом ценового сигнала, которое оно выдает.

Последствия кризиса обязывают нас как можно быстрее и настойчивее приступить к выполнению этой задачи. Меры финансового стимулирования, предпринятые правительствами европейских стран для борьбы с неуклонным падением ВВП, значительно увеличили бюджетный дефицит и размер государственного долга. В долгосрочной перспективе размер дефицита должен быть сокращен (см. экономический прогноз Европейской комиссии, весна 2009 года). Когда это сокращение начнет происходить, не ясно. Пол Кругман (2009) полагает, что одним из уроков кризиса 1929 года было то, что преждевременное сокращение бюджета может помешать наметившемуся экономическому росту. Другие призывают как можно быстрее приступить к сокращению бюджета, поскольку финансирование государственного долга может стать проблемой без «вытеснения» других инвестиций. Однако подобная точка зрения вряд ли окажется состоятельной, если норма сбережений повысится хотя бы не-

значительно. В этом случае для финансирования государственного долга средств будет достаточно. Независимо от курса, выбранного правительством, дополнительные государственные расходы на высшее образование вряд ли можно ожидать в ближайшие несколько лет. Эти средства, в которых так нуждаются университеты, должны прийти из частных источников. Удушение университетов? Их будущее, о котором так печется государство, может быть под большим вопросом только из-за того, что государство не разрешает повышать плату за обучение. Действительно, большинство европейских студентов платят за обучение мало или ничего. Но взамен они получают знания низкого качества.

### **5.3. Равные возможности, или Опасайтесь слишком высокой платы за обучение**

Принцип равных возможностей является фундаментальным в нашем обществе (см. также разд. 3.4). Любой человек имеет право совершенствовать свои способности независимо от места своего рождения. Этот ключевой принцип является общепринятым в западных обществах и являлся одним из базовых элементов философии средневековых университетов, которые всегда выделяли квоты для студентов из бедных семей. Несколько отличны от европейских традиции в азиатских странах. Двери привилегированных учебных заведений в Корее или Турции были открыты для всех слоев населения, и туда отбирались только самые талантливые. В Китае на высшие государственные посты отбирались наиболее достойные. Этот меритократический подход ориентировался на государство, но не предусматривал, что при этом само государство будет играть большую роль в подготовке абитуриентов к отбору на стадии их обучения в системе общего образования, как это делается в Европе. В то же самое время Индия недавно ввела квоту для малообеспеченных студентов (до этого эта квота касалась лишь касты неприкасаемых).

Этим мы хотим подчеркнуть, что принцип равных возможностей глубоко укоренен в европейских обществах. Его надо оберегать и лелеять как один из главных элементов для создания и сохранения социальной сплоченности.

Плата за обучение может создать препятствия для действия принципа равных возможностей в мире с «несовершенным рынком ссудного капитала»: у студентов может не оказаться денег для оплаты своего обучения, а рынок заемных средств является закрытым для студенческих кредитов (см. разд. 5.4). Однако все страны, которые выделяют значительные средства на финансирование высшего образования (см. граф. 5.5) обладают хорошо развитой государственной программой студенческих кредитов (например, Корея, США, Великобритания). Но кредитов может оказаться недостаточно. Способных учащихся можно и не убедить поступать в вузы, так как они «не видят» преимущества получения диплома о высшем образовании (включая более высокий доход), о чем мы уже говорили в разделе 5.4, или не готовы рисковать. Процентные ставки по студенческим кредитам являются существенным фактором при расчетах рентабельности обучения в вузе. Во многих странах размер процентной ставки по студенческим кредитам регулируется государством. Общий размер процентной ставки зависит от (эффективности) получения выплат по кредитам, а это уже вопрос институционального качества страны, а также качества системы студенческих кредитов. Общий размер процентной ставки по кредитам складывается из суммы ссудного процента, выплачиваемого государству, плюс операционные расходы и риски невозврата платежей (преждевременная смерть, мошенничество, эмиграция). Расчеты, сделанные по Нидерландам, показали, что доход правительства от заемных средств на обучение составляет 2%. Процент по кредиту, взимаемый со студентов, во многих странах субсидируется государством в соответствии с решениями правительства. Однако денежный эквивалент этой субсидии может быть непонятен для абитуриентов, что не способствует их решимости поступить в университет. Случаи взятия кредитов на обучение в университетах довольно редки, несмотря на привлекательные условия. Часто говорится о том, что информирования студентов об условиях взятия кредитов на образование было бы достаточно для того, чтобы убедить их. Однако экспериментальное исследование, проведенное Буиджем, Лейвенем и Остербеком, (2008) говорит о том, что это не совсем так.

Многие программы по поддержке студентов основаны на комбинации кредитов и грантов, где размер грантов часто во многом

зависит от доходов семьи студента, его собственных средств, а также от его успеваемости.

Налоговые расходы и социальное обеспечение также используются государством для повышения возможности доступа к образованию, родителям, чьи дети являются студентами, предоставляются налоговые скидки или дополнительные пособия на детей. Государственные расходы, которые включены в качестве субсидий в студенческие кредиты, гранты, налоговые скидки и выплаты по социальному обеспечению, весьма внушительны, по приблизительным оценкам, стоимость доступа к высшему образованию варьируется от 50% до 100% государственных расходов на обеспечение доступности высшего образования.

Когда плата за обучение повышается, государственные расходы, связанные с обеспечением доступности высшего образования, также должны повышаться, и они действительно возрастают (хотя, разумеется, только на какую-то долю от общего объема доходов, полученного от выплат за обучение). Поэтому понятно, что государственные расходы на содержание высших учебных заведений (предоставление университетского образования) должны уменьшиться (как это видно из графика 5.6) для того, чтобы компенсировать увеличение ассигнований бюджета на расходы, связанные с предоставлением дополнительных кредитов и грантов, которые призваны покрыть возросшую стоимость обучения в университетах.

Государство будет пытаться, насколько это возможно, сократить государственные расходы на программы по финансовой поддержке студентов. Одним из способов это сделать является предоставление кредитов через сторонние компании при одновременном предоставлении стартового капитала и субсидий (подобно тому, как действует американская компания Sallie Mae). Другой способ – «секьюритизация», как, например, в Великобритании, где «продавались» неликвидные активы студенческих кредитов.

Система студенческих займов может быть «социализирована» путем увязывания размера ежегодных выплат с максимальным уровнем дохода, превышающим предельный уровень (Барр, 2002). Условия погашения кредита могут быть также дифференцированы в зависимости от успеваемости студента, его состоятельности и профиля обучения. Это позволило бы сделать систему более эффективной

и комбинировать студенческие кредиты с системой социального страхования (Якобс и Ван дер Плог, 2006). В 1989 году Австралия приняла социальную кредитную систему в связи с существенным увеличением платы за обучение.

Правительство Блэра в Великобритании в 2006 году ввело аналогичную систему (которая комбинируется с дифференцированной платой за обучение). Так, студенты могут брать кредит на обучение (максимум 3,000 фунтов на получение степени бакалавра) и погашать этот кредит при налоговой ставке 9%, если сумма кредита превышает 15,000 фунтов, до тех пор, пока не будет выплачена вся сумма кредита. Отметим, что эта система отличается от системы налогообложения в структуре высшего образования, которую часто защищают крайне левые и при которой налоговая ставка устанавливается выше для тех, чье образование в университете было оплачено из государственного бюджета. Однако эту систему на практике невозможно осуществить (например, как облагать налогом тех, кто обучался в стране X, выплачивал налог на образование и работал в стране Y, не платя налоги, или наоборот: будут ли дипломы, полученные в стране Y без уплаты налога людьми, работающими в стране X и платящие налоги, также облагаться налогом?) Эта система также потребует колоссальных прединвестиций для снижения затрат, которые окупаются только в течение трудовой жизни после окончания университета.

Большим недостатком английской системы является то, что она действует только в пределах этой страны. Налоговые органы не могут добиться возврата кредитов за пределами государственных границ, и им остается только надеяться на возвращение выпускника обратно в Великобританию, чтобы получить обратно сумму кредита. В глобализированном мире более предпочтительной будет международное решение этой проблемы. Система *европейских* социальных кредитов была бы лучшей альтернативой. Вопрос о том, как студент будет зарабатывать себе на жизнь, всегда стоит на повестке дня в дискуссиях о выработке программ по финансовой поддержке студентов. Во многих странах студенты тратят больше времени на подработки, чем на учебу. Многим университетам ничего не остается делать, как смириться с этой ситуацией. Количество времени, потраченного на обучение (аудиторные часы и другое учебное вре-



мя), в результате получается меньше, чем заложено в программе. Это производит весьма негативный эффект на качество обучения студентов-очников. Между прочим, согласно эмпирическим данным, полученным в Нидерландах, если студент работает несколько часов в неделю, то это лишь повышает его успеваемость, и наоборот, если он работает больше десяти часов в неделю, то его успеваемость резко падает (ROA, Reflex Report, 2007). Постепенно университеты стали приспосабливаться к этой ситуации, выдавая дипломы с отличием и придумывая разные другие способы для повышения вовлеченности студентов в учебу. Другими словами: плата за обучение может помочь финансировать высшее образование, если она не слишком высока и хорошо встроена в социальную систему.

В США плата за обучение достаточно высока. В американских университетах учится значительно меньше новоявленных американцев (детей иммигрантов) и представителей малообеспеченных социально-экономических групп, чем в других странах ОЭСР. Размер долгов по кредитам среди выпускников в среднем составляет 19,200 долларов (The Project on Student Debt, 2007) что слишком существенно, чтобы его игнорировать. Размеры непогашенных студенческих кредитов неуклонно возрастали, в 1986–1987 годах они составляли в среднем 12000 долларов на человека, в 2007–2008 их размер увеличился вдвое (FinAid, 2009).

В то же время Европе, с ее фобиями относительно платного обучения, пора обращаться к психотерапевту и приступить к введению реформы платного образования и системы социальных кредитов. Повышение платы за высшее образование должно сопровождаться сохранением и даже совершенствованием действия принципа равных возможностей.

В США платное обучение без работающей системы студенческих кредитов может стать препятствием для осуществления принципа равных возможностей. Однако в таких странах, как Германия, Франция и Италия, социальное происхождение играет куда более важную роль в успеваемости студентов, чем в США. «Немецкие дети, чьи родители получили хорошее образование, имеют в четыре раза больше возможностей поступить в университет, чем дети родителей с более низким уровнем образования» (Шлейхер, 2006, с.15). Шлейхер и другие исследователи полагают, что существующая сис-

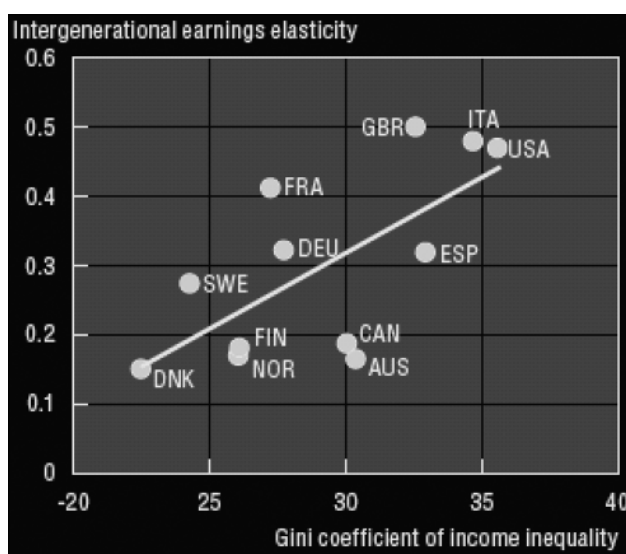
тема среднего образования вынуждает учащихся делать преждевременный выбор, и в результате у детей из более низких социально-экономических групп остается меньше шансов для поступления в университет. Во 2-й и 4-й главах мы обсуждали вопрос о том, что Европе необходимо предпринять усилия по повышению численности студентов вузов для того, чтобы способствовать удовлетворению спроса на рынке трудовых ресурсов. И это прежде всего должны быть дети из семей с более низким социально-экономическим статусом. Принцип предоставления равных возможностей, таким образом, здесь является не просто отправным, он является экономической необходимостью.

Принцип равных возможностей не так легко измерить. Если взять коэффициент охвата высшим образованием по возрастной группе, то мы обнаружим парадоксальную, хотя и слабо выраженную закономерность: чем выше стоимость образования (см. граф. 5.7), тем выше охват населения высшим образованием (см. данные ОЭСР за 2009). Но показатель охвата высшим образованием не учитывает различий между социально-экономическими группами. В то же время анализ социально-экономических групп абитуриентов, поступивших в университеты, практически не дает никаких сведений об уровне их способностей. Здесь оказался бы более полезным сравнительный анализ межпоколенческой мобильности. На оси Y графика 5.9 проложены межпоколенческие связи (оппозиция мобильности), из чего видно, что Дания, Норвегия и Канада предоставляют больше возможностей молодым людям попасть в другие социально-экономические группы, по сравнению с родителями. Эластичность межпоколенческих доходов определяется как доля дохода, которая в среднем передается от родителей к детям. Данные ОЭСР (2008b) наводят на мысль, что эта мобильность во многом связана с неравенством доходов. Линия тренда на графике 5.9 подтверждает эту гипотезу.

Целостная картина вырисовывается тогда, когда равенство возможностей определяется сочетанием группы факторов, которые включают в себя следующее.

- Существующие в стране представления о честном распределении дохода. Чем выше неравенство доходов, которое в этой стране принимается как норма, тем меньше равенства возможностей.

- Степень предварительного отбора в средней школе.
- Финансирование высшего образования, включающее систему платного образования, это возможность уменьшения «несовершенств рынка капитала» для детей из семей с более низким социально-экономическим статусом через систему кредитов и грантов.



Подписи к графику: эластичность межпоколенческих доходов; коэффициент неравенства доходов Джини.

Источник: OECD (2008b, p. 213). График 8.2.

### График 5.9. Межпоколенческая мобильность и неравенство доходов

Богатый опыт увеличения стоимости платного образования при одновременном включении ее в социальную кредитную систему – это хороший способ излечиться от фобии. Опыт Австралии (1989), Нидерландов (1992), Великобритании (1996) свидетельствует, что значительное повышение стоимости высшего образования не сильно сказывается на обеспечении принципа равных возможностей в том смысле, что он не приводит к снижению численности абитуриентов в группах с более низким социально-экономическим статусом.

Сегодня в Соединенных Штатах среди родителей распространены опасения, что их дети будут менее успешными, чем они сами (Pew Research Center, 2006). Представители более обеспеченных слоев населения выражают больший пессимизм в отношении будущего своих детей, чем представители менее обеспеченных групп (латиноамериканцы выражают наибольший оптимизм в этом отношении). Все это, в свою очередь, приводит к опасениям постепенного уменьшения эластичности межпоколенческих доходов в США.

Подводя итог, скажем, что опасения, которые сегодня можно встретить в Европе относительно того, что платное образование подорвет принцип равенства возможностей, не имеет оснований, если только повышение стоимости образования не будет слишком большим и будет включено в систему студенческих кредитов и грантов.

#### 5.4. Другие виды доходов

Система финансирования университета складывается из двух частей: расходов (средства вузов и самих студентов) и доходов (финансовых поступлений, получаемых университетами и доходов студентов).

Ниже приведена небольшая матрица.

Эффективное финансирование призвано обеспечить следующее.

- Наличие высококачественного образования. Выше мы говорили о том, что Европа не вполне соответствует этому требованию.
- Доступность высококачественного образования. Европа в целом также не вполне удовлетворяет этому требованию.

Европе следует искать другие источники частных финансовых поступлений среди филантропов, выпускников университетов, в коммерческом образовании, доходов от валоризации отношений между университетами и промышленными компаниями и проч. Университетская филантропия имеет давнюю историю в США: достаточно упомянуть пожертвования «железного короля» Карнеги или нефтяного магната Рокфеллера-старшего, которые в 1915 году пожертвовали в общей сложности более миллиарда долларов на нужды университетов. Карнеги известен своим высказыванием: «Тот, кто умирает богатым, умирает опозоренным». Девиз Карнеги актуален в США и по сей день: об этом свидетельствует тот факт, что на нуж-

ды университетов из частных пожертвований выделяется полтриллиона долларов. Отметим непостоянство этого вида финансирования университетов в период экономического кризиса. Он потряс многие из американских элитных университетов в 2008 и 2009 годах. В 2007 году Национальная ассоциация управляющих колледжей и университетов (NACUBO) с гордостью объявила о том, что она вложила пожертвования самым выгодным образом (так, Массачусетский технологический институт и Йельский университет получили 23% прибыли). Обратной стороной этих высокорискованных высокодоходных инвестиций являются ужасные финансовые потери, понесенные многими университетами в 2008 и 2009 годах. В то же время многие государственные учебные заведения, независимо от того, получали они пожертвования или нет, испытали еще большие финансовые проблемы, так как государственное финансирование оказалось также весьма неустойчивыми.

Таблица 5.1

## Расходные и доходные части финансирования

			Расходная часть			
			Учебное заведение		Студенты	
			Зарплаты/ содержание персонала	Опера- ционные и другие издержки	Расходы на жизнеобес- печение	Плата за обучение
Доходная часть	Университеты	Государственное финансирование				
		Плата за обучение				
		Другие доходы				
	Студенты	Помощь родителей/сбережения				
		Работа				
		Кредиты, гранты, стипендии (сколаршипы)				

«Сегодня в Европе весьма распространены кампании в духе американских – получения университетами пожертвований из благотворительных фондов. Наиболее примечательными примерами сегодня являются Оксфорд и Кембридж» (Хан, 2007, с. 14). Однако филантропия составляет весьма незначительную часть общего дохода европейских университетов.

Однако в других, неевропейских странах, практика филантропии весьма и весьма распространена. Вот несколько примеров (Хан 2007, с. 14–15).

- 500 миллионов долларов было пожертвовано Индийскому технологическому институту группой его бывших выпускников.
- 10 миллиардов долларов пожертвовано премьер-министром ОАЭ на высшее образование в арабском мире.
- Фонд «Samproerna» сотрудничает с индонезийским Bank Internasional Indonesia и Международной финансовой корпорацией (IFC) для учреждения взаиморисковой компании, предоставляющей кредиты на льготных условиях студентам и их родителям. Фонд «Samproerna» предоставляет стартовый наличный резерв для компенсации возможных потерь, Bank Internasional Indonesia выдает кредиты, а МФК оформляет кредитный договор. (Samproerna Foundation, 2006).
- В Турции примерами университетов, существующих на средства благотворительных фондов, являются университеты Коч, Йедитепе и Билкент.
- Встречаются также удивительные случаи международного финансирования: так, арабские страны выделяют средства Оксфорду и Кембриджу, а Япония финансирует Лондонскую школу экономики.

Филантропия, бывшие выпускники университетов, коммерческое образование являются сегодня лишь частью большой стратегии по диверсификации источников финансирования многими европейскими университетами. Однако привлечению средств препятствует, с одной стороны, атмосфера, в которой государство предполагает платить за университетское образование, и близость университетов к внешнему миру. Ассоциации выпускников университетов являются сравнительно недавним явлением для многих университетов. Многие преподаватели университетов не привыкли «прислушиваться

ся» к рыночной конъюнктуре, в то время как отзывы о качестве образования многих выпускников могут быть услышаны. Потенциальные филантропы не так легко получают доступ в закрытый мир университетов.

Сотрудничество между университетами и промышленными компаниями, или валоризация, может также быть некоторым источником дохода. Этковиц и др. (2000) пишет: «Массачусетский технологический институт и Калифорнийский университет в Беркли были первыми, кто ввел модель самофинансирования исследований путем получения доходов от патентов. Многие американские университеты позже установили партнерские отношения с региональными промышленными компаниями и изобретателями мирового класса. Университеты в других частях света, особенно в Европе и Японии, пытаются подражать успешному опыту американских университетов в сфере сотрудничества с промышленными компаниями».

Однако размер доходов, получаемых университетами от патентов, не стоит переоценивать. Хотя некоторые университеты действительно получили весьма солидный доход (как, например Висконсинский университет от одного лишь патента), размер этих доходов составляет не более 3% от общего дохода всех американских университетов, которые, в отличие от европейских, получают поддержку согласно акту Бей-Дойля, принятому в 1980 году (см. гл. 2), который обеспечивает защиту их интеллектуальной продукции и возможность продавать ее. Тем не менее, поиски валоризации знаний является весьма важной задачей, и полученный опыт в этой области позволяет совершенствовать этот вид деятельности (см. Тан и др., 2004). Среди других частных источников дохода может быть доход от коммерческого обучения, будь то обучение в течение жизни или что-либо другое. Однако очень немногие университеты на сегодняшний день занимаются коммерческим обучением так, чтобы оно приносило хоть сколько нибудь заметный доход (более 1%).

Европейские университеты испытывают сегодня серьезную проблему поиска средств к существованию. Для того чтобы более успешно изыскивать средства, им необходимо стать не только более открытыми, но и изыскивать людей с коммерческими способностями, которые бы способствовали установлению более длительных отношений между университетами и частным сектором.

### 5.5. Формульное финансирование

Европейские университеты в подавляющем большинстве финансируются государством. Исключениями являются частные университеты, основной профиль которых – бизнес и экономика. В некоторых странах государственным университетам разрешается «зарабатывать» деньги частной деятельностью. Доход от платного образования – в экономическом смысле частный доход, в большинстве стран рассматривается как государственное финансирование по причудливой логике, что цену здесь диктует государство.

В разных странах практикуются различные подходы к финансированию университетов. Правительство Великобритании оказывает финансовую поддержку тем английским университетам, в которых учится некоторое количество студентов из ЕС, и штрафует их, если они недовыполняют или перевыполняют норму по численности европейских студентов. Во многих германоязычных государствах правительства этих стран оказывают финансовую поддержку университетам по определенной формуле исходя из численности студентов, а также выдают единовременную субсидию. Правительства многих государств стремятся уйти от механизмов распределения средств в системе высшего образования, основанных лишь по принципу предложения, при котором университеты получают финансирование исходя из количества зачисленных студентов. Эти механизмы сегодня уступают место другим механизмам, центральным принципом которых является спрос, когда университеты получают финансовые средства от государства исходя из качественных показателей, таких как численность выпускников или качество научных исследований (Салми и Гауптман, 2006). Качество образования также является показателем, который сегодня принимается во внимание при распределении финансовых средств государственным университетам.

В идеальном мире с полной прозрачностью добавочной стоимости образования можно было бы разрешить потребительский суверенитет, а суверенитет производителя позволил бы достичь наилучших социальных результатов. Полный потребительский суверенитет означает свободный выбор при полной осведомленности о цене. Суверенитет производителя означает свободу ценообразования и организации предложения услуг, которую этот производитель счи-



тает для себя наилучшими. Государственные средства нужны лишь для обеспечения принципа равных возможностей или стимулирования выбора студентов (например, в направлении естественных наук (STEM), о чем говорится в докладе Европейской комиссии за 2002 год). Ввиду невозможности оценить размер добавленной стоимости, общества создали юридический механизм для имитации, насколько это возможно, социального оптимума, предполагающего наложение ограничений на то, что производит производитель (акредитация), и как он это производит (контроль качества, а также введение определенных правил, регулирующих систему управления университетами и пр.) В обмен на регулирование они переложили часть потребительских субсидий на производителя. Разумеется, на практике дело обстоит по-другому: исторически государство всегда субсидировало производителя. В настоящий момент – если рассуждать абстрактно – нет причин сохранять субсидии производителям. Главный аргумент, заключающийся в том, что регулирование предполагает субсидирование, не работает. Однако весьма вероятно, что все же существует политическая возможность для маневра и создания условий для полного суверенитета производителя, хотя я надеюсь, что такая возможность существует и в отношении повышения платы за образование.

Однако в случае ограниченного потребительского суверенитета формульное финансирование является тем механизмом, который призван способствовать повышению материальных стимулов производителя, содержащихся в предпочтениях потребителей. В разделе 6.5 мы поговорим об этом более подробно.

### 5.6. Заключение

Печальная история Европы связана со значительным расширением доступа к университетскому образованию в 60-е, 70-е, 80-е годы XX века, который сопровождался более или менее постоянными (реальными) бюджетными ассигнованиями, что привело к сокращению расходов на одного студента почти наполовину за период 1975–2005 годы. Университетам не разрешалось компенсировать это сокращение повышением платы за образование, а других частных фондов тогда не существовало.

Тот факт, что в государственной политике не были учтены последствия увеличения численности студентов, следует искать преимущественно в снижении роли налогообложения. В благополучные и неблагополучные времена налоги возвращались к гражданам либо потому, что «они должны возвращаться» (благополучные времена), или потому, что «они стимулируют экономику» (неблагополучные времена). В странах ЕС-15 налоговые ставки уменьшились более чем на половину за период с 1995 по 2007 годы, и нет никаких признаков того, что эта тенденция остановится после кризиса (2009).

Некоторый всплеск платы за обучение по всему миру наблюдался в странах (таких как Чили, США, Япония, Австралия и Корея), в которых и без того вклад частных источников был значителен. В общем и целом страны ОЭСР повысили долю доходов из частных источников в высшем образовании на пять процентов.

Сравнение показателей разных стран свидетельствует о том, что частные средства не могут полностью вытеснить или заменить государственный бюджет. Только одна четверть дополнительных частных средств, согласно нашим данным, использовалась для сокращения государственных расходов.

Принцип равных возможностей обеспечивается на практике системой, комбинирующей щедрые студенческие кредиты и гранты и относительно небольшую плату за обучение. Слишком высокая стоимость обучения может отпугнуть талантливых молодых людей из бедных семей от поступления в высшие учебные заведения, независимо от того, какую кредитную систему им предложат. Великобритания продемонстрировала, что «скромное» повышение платы за образование (до 3000 фунтов в 2006 году) не оказало влияния на принцип равных возможностей благодаря «социальной» кредитной системе.

Если не считать платы за обучение в вузах, роль частного финансирования в Европе очень ограничена. Культуры филантропии университетов не существует. Это противоречит филантропической практике в США, где девиз Карнеги «Тот, кто умирает богатым, умирает опозоренным» способствовал тому, что на нужды университетов в Америке было выделено из благотворительных фондов полтриллиона долларов. Частные доходы университетов, получаемые европейскими университетами от сотрудничества с промышленными компаниями, за редкими исключениями составляют лишь мизерную часть от этих сумм.

## **Глава 6. ДАЙТЕ ИННОВАЦИЯМ ШАНС: КОНТЕКСТ**

### **6.1. Университетский контекст**

Европейские университет, частный или государственный, функционирует в рамках законов того или иного государства. Это определяет потенциал его деятельности по обучению студентов, проведение научных исследований и иные виды вкладов в общественную жизнь страны, не ограничивающиеся образованием и научными исследованиями.

Многие страны надели на университеты смиренные рубашки, в которых они вынуждены работать; им предписывают, как заниматься своей деятельностью, причем часто эти предписания содержат административные функции (найм работников, строительство зданий и проч.), далеко оторванные от жизни, поскольку они изобретаются в министерствах. Лишь немногие страны смогли создать условия, при которых университеты получили полную автономию и полную прозрачность деятельности для общества, причем из аналитических данных, которые мы приводим в главе 2 совершенно очевидно, что автономия повышает эффективность работы университетов. Поэтому большинство европейских университетов так бюрократичны (по моему оптимистичному мнению, они находятся на стадии гусеницы) или находятся в процессе превращения в профессиональные учебные заведения (этап куколки, или кокона).

Гусеница бюрократического университета обладает потенциалом превращения в бабочку (разд. 6.2), т.е. университет, который постоянно перестраивается в соответствии с происходящими изменениями, более глобализованной университетской средой, изменяющи-

мися требованиями к обучению и научным исследованиям. Инновационный университет также стремится находить новые решения в области образования, для того чтобы сделать процесс обучения еще более эффективным (разд. 6.5).

Болонский процесс способствовал колоссальному сдвигу во внешней среде многих европейских университетов в направлении повышения их качества и, соответственно, конкурентоспособности в мире. В разделе 6.3 дается краткая история подготовки в Европейском союзе Болонской декларации, в которой были заложены основы построения единой зоны высшего образования в Европе, но которое рассматривало этот процесс применительно к отдельным странам, а не к Европейскому союзу в целом. Далее, на основании статьи ЕС о запрете дискриминации Европейский суд устранил барьеры на пути студенческой мобильности. Болонская декларация – своего рода разновидность мягкого закона, который в действительности создает куда более прозрачный ландшафт европейских университетов и повышает в результате мобильность студентов и конкуренцию университетов внутри ЕС. Устранив некоторые из барьеров на пути студенческой мобильности, Болонское соглашение тем самым явилось большим стимулом для создания европейского пространства высшего образования, т.е. расширения возможностей выбора студентом высшего образования за пределами границ своей страны. Реализация Болонских принципов, однако, вынуждена проводиться с учетом национальных особенностей той или иной страны, что уменьшает потенциальные преимущества всего процесса.

Частью внешней среды европейских университетов являются правила и нормы, принятые в той или иной стране относительно отбора студентов. В разделе 6.4 говорится о том, что если делать систему высшего образования конкурентоспособной во всем мире, то здесь необходимо проявлять дифференцированный подход к отдельным ее элементам.

В разделе 6.5 продолжается обсуждение вопросов, затронутых в разделе 5.5 о формульном финансировании, только главный акцент здесь делается на том, что оно должно представлять собой стимулирующие структуры, призванные обеспечить наилучший уровень образования. Раздел 6.6 является заключительным.

## 6.2. Гусеница и бабочка

Мы настроены оптимистично относительно реформы университетов. Факты свидетельствуют о том, что после Второй мировой войны университеты смогли адаптироваться к внешнему спросу с точки зрения формы и содержания. При этом, однако, реформа университетов оказалась слишком незначительной, запоздалой и основанной не на понимании внешнего спроса (может быть, за исключением реакции, которая последовала за докладом Диринга, опубликованном в Великобритании в 1997 году), а в структурном контексте экономики и демографии. Реформы произошли вследствие внешних кризисов. Кризисы привели к изменениям, а университеты ушли в глухую оборону, ошетинились и стали затягивать инновации. Нынешний экономический кризис (2009 и 2010) может стать главным катализатором изменений, надеемся, однако, что университеты здесь будут лидерами.

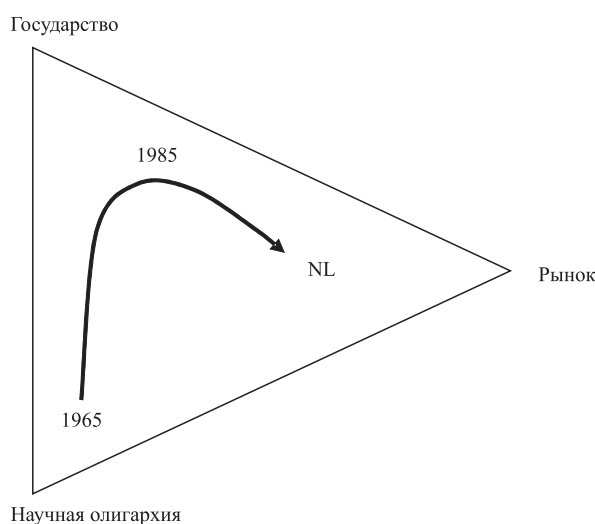
В следующих разделах я буду описывать изменения университетских систем разных стран, используя типологию Бертона Кларка (1983). Он описывает факторы, которые оказывают влияние на систему высшего образования и выделяет три основных полюса: научный мир, который он называет научной олигархией; государство, которое подводит юридическую базу под деятельность университетов, где «потребителями» и «производителями» высшего образования выступают студенты и университеты; и наконец, рынок – т.е. «спрос», где потребитель и производитель обладают «суверенитетом». Эти полюсы образуют между собой треугольник – траекторию, по которой двигались университеты в сфере управления.

Я сошлюсь здесь на собственный опыт «путешествия» по этой траектории, для того чтобы описать динамику развития нидерландских университетов. Я попробую обобщить голландский опыт для стран Европейского союза.

После Второй мировой войны система голландских университетов во многом основывалась на гумбольдтовской системе научной олигархии. Все это продолжалось примерно до 1969 года – с этого момента начался длительный (25 лет) период переосмысления этой системы, которому во многом способствовало голландское правительство. С середины девяностых годов университеты перешли

на систему высшего образования, во многом напоминающую англо-американскую модель.

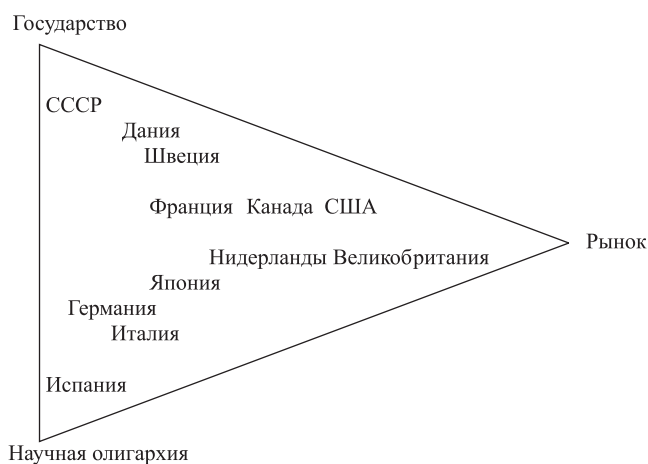
На графике 6.1 представлено направление развития голландских университетов в виде магнитного поля с тремя полюсами притяжения, по типологизации Кларка: государство, научная олигархия и рынок. Как можно убедиться, нидерландские университеты сначала двигались от научной олигархии в сторону государства, а потом в сторону рынка. Этот же процесс можно наблюдать и на примере других стран – участниц Болонского процесса, только он происходит с разной скоростью.



Источник: Кларк (1983).

**График 6.1.** Факторы, оказывающие влияние на университеты, на примере нидерландского опыта

Положение стран, подписавших Болонскую декларацию, в треугольнике по состоянию на 2005 год представлено в графике 6.2. Дания, Франция и Германия в начале XXI века повторяют «восточную» траекторию движения нидерландских университетов.



Источник: Кларк (1983).

**График 6.2.** Положения университетских систем в различных странах (2005)

Траектория голландских университетов, изображенная на графике 6.1, характерна следующими этапами.

1. Традиционный университет или олигархический университет.
2. «Демократизированный» университет.
3. Бюрократический университет.
4. Профессиональный университет.

Эти этапы можно наблюдать практически во всех университетских системах Европейского союза. Можно надеяться, что пятой ступенью будут инновационные университеты. До последнего этапа пока еще не дошла практически ни одна европейская страна. Этому мешают требования законодательства и системы государственного финансирования в большинстве европейских стран.

Эволюции университетов способствовали два главных фактора – демографический и внешнеэкономический. Так, тенденция в сторону «демократизации» совпала со значительным увеличением численности студентов, а к высоким темпам экономического роста относились как к чему-то, что будет продолжаться бесконечно долго.

Другой пример: бюрократический университет стал результатом нивелирования проблем доступа в сочетании с нефтяными кризисами семидесятых годов прошлого века.

Ниже мы более подробно остановимся на развитии университетских систем под углом зрения этих трех сфер влияния.

### *6.2.1. Олигархический университет*

С момента окончания Второй мировой войны и до второй половины шестидесятых годов академический профиль среднего голландского университета был достаточно континентальным и немецким по характеру. Университеты были плохо восприимчивы к мировому научному опыту, несмотря на то, что научные и медицинские дисциплины имели международную ориентацию. Научные исследования проводились лишь ради получения грантов, по принципу «больше знаний ради больших знаний». Главным принципом здесь была свобода обучения, ориентированная главным образом на студентов, склонных к научным исследованиям. Единство обучения и науки были самыми главными особенностями. Финансовые препятствия ограничивали приток студентов из более низких социально-экономических слоев населения. Студенты считали себя элитой и исправно сотрудничали с системой.

Университеты жили в башне из слоновой кости, где главной задачей было обретение новых знаний. Центром организации преподавания и исследований была отдельная специализированная кафедра. Сенат состоял из полных профессоров и назначался королем. Их (избранный) председатель носил титул «Великого ректора». Главными полномочиями ректора и Сената была поддержка интереса к обучению и результатам исследований. Таким образом, академическая структура была реальной олигархией.

Совет кураторов (Кураториум) университета в то время был аналогичен нынешнему наблюдательному совету или совету управляющих, хотя он сочетал в себе полномочия двух этих органов. Эти полномочия в то время включали в себя «значительные» полномочия наблюдательного совета, как, например, принятие бюджета и плана развития университета, а также выдвижение кандидатур профессоров на утверждение королем и «принятие мер для защиты здоровья студентов от опасных инфекций». Правительство не имело прямого



отношения к процессу преподавания и научных исследований, в его компетенции были только формальные процедуры, такие как назначенные королем профессоров и профессоров-директоров.

Университетское правительство разительно отличалось от администрации. Университет был продолжением государственной службы, с канцлером-директором во главе администрации, функции которого были ограничены правительственными предписаниями, касающимися принятия решений. Зарождались социальные науки, в Эйндоховене и Твенте были основаны новые технические университеты. В правительственных кругах поговаривали о координации программ научных исследований, в особенности таких, для которых требовалось большое и дорогостоящее оборудование.

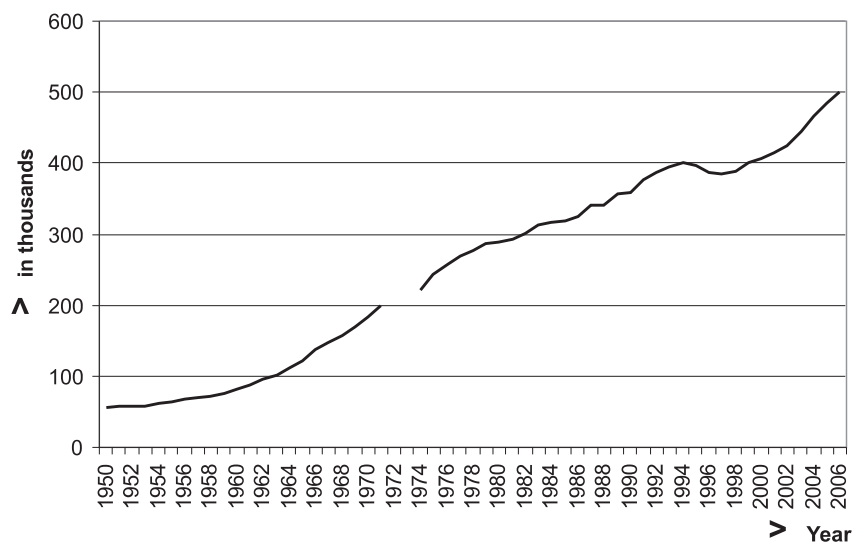
Персонал университета состоял из государственных служащих, получавших зарплату в соответствии с тарифной сеткой зарплат госслужащих. В 1968 году правительство Нидерландов поручило агентству Артура Литтла провести первое исследование эффективности организации университетов. В докладе по результатам исследования Артур Литтл осторожно отметил, что администрация университетов выходит из-под контроля, а это означает, что необходимо более четкое разделение властей.

Олигархические университеты могли просуществовать столь долго, так как обладали достаточно прочным положением в обществе. Они пользовались поддержкой элит в этом элитарном обществе со стабильными темпами прироста населения и университетами, куда могли поступить лишь немногие. Олигархические университеты оказались не в состоянии стать массовыми для большого количества студентов. А увеличение численности студентов произошло вследствие повышения интереса к высшему образованию и значительному увеличению возрастной группы молодых людей 20–24 лет, что, в свою очередь, было следствием увеличения рождаемости.

#### *6.2.2. Демократизированный университет*

К 1970 году численность студентов университетов утроилось (по сравнению с 1950 годом): молодые люди, родившиеся после 1945 года, проторили себе дорогу в университеты. Увеличение численности студентов произошло не только в возрастных группах молодых людей в возрасте 20–24 лет, в университеты также стали посту-

пять представители из более низких социальных слоев населения. До этого в развитых странах возможности получить высшее образование были обусловлены скорее доходом родителей, нежели способностями абитуриента. На графике 6.3 представлена динамика роста численности учащихся университетов и кривая резкого увеличения численности студентов начиная с 2000 года в Нидерландах. Это был не просто рост численности студентов; в университеты поступили молодые люди из разных социальных слоев, бросившие вызов элитарному конформизму университетов. Это произошло в период высоких темпов экономического развития, в результате чего сложилось впечатление о безграничных возможностях социальных изменений.



Подписи к графику: в тысячах; год.

Примечание: Данные о численности студентов включают в себя учащихся высших профессиональных училищ (*hoger beroepsonderwijs*) и академических высших учебных заведений (*wetenschappelijke onderwijs*). За 1972–1973 годы у нас не имеется статистических сведений о численности поступивших в вузы.

Источник: собственные расчеты данных CBS StatLine (2008).

**График 6.3.** Динамика роста численности студентов университетов в Нидерландах

Первыми признаками недовольства студентов университетов элитарной олигархической башней явились студенческие волнения, прокатившиеся по Европе в 1969 году. Многие профессора университетов предпочли партнерство со студентами, и их коллективной власти было достаточно, чтобы добиться принятия ряда юридических норм, касающихся высшего образования. Система управления и администрация университетов стали мишенью для многих критиков, которые так и не получили ответа на свои вопросы. В 1970 году министр просвещения Голландии Веринга вынес на обсуждение парламента законопроект под названием «Государственный акт о реорганизации университетов» (WUB), целью которого было успокоить волнения вокруг университетов и непрекращающиеся демонстрации в Тилбурге и Амстердаме. Этот акт вскоре получил широкую поддержку. Он решительно удалил Кураториум, Сенат, Колледж ректоров и ассессоров из университетов. Демократизация администрации университетов по этому акту пошла еще дальше: отныне решения любого подразделения университета принимались только избранными советами. В руководство входило исполнительное бюро и наделенный полномочиями принимать решения избираемый совет, в состав которого входили представители профессорско-преподавательского состава (ППС), административного персонала и студентов. На функциональном уровне «Акт...» предусматривал создание факультета по какой-либо дисциплине (в составе нескольких кафедр). Весь ППС, работающий в университете на полную ставку, автоматически входил в совет факультета. Исполнительный совет факультета из 50% состоял из штатных представителей ППС, вторая половина состояла из внештатных представителей ППС, представителей административного аппарата и студентов. В результате заседания советов институтов и лабораторий, куда часто входило более пяти кафедр, можно было проводить только в больших лекционных аудиториях! Некоторое различие между управленческим и административным аппаратом осталось, причем административный аппарат стал внутриуниверситетским (к тому времени он утратил статус государственного органа). Веринга позже заявлял, что он хотел остаться во главе студентов. Не без иронии можно отметить, что вдохновителем идеи университетских советов послужила югославская модель «рабочего самоуправления» в фирмах, которая, разумеется, оказалась малоуспешной.

Новая система управления была создана в то время, когда член правительственной комиссии Постгумус (1968) сформулировал свои соображения относительно будущей организации системы обучения в массовых университетах. Он пришел к выводу, что обучение должно быть сокращено по времени при одновременном сохранении более тесной связи между средней продолжительностью обучения и номинальной длительностью программ для лучшего удовлетворения требований общества к системе высшего образования. Эти идеи были формально одобрены правительством в семидесятые годы, но встретили сильное сопротивление университетов (студенты, преподавательский состав, администрация). Потребовалось 20 лет, чтобы эти идеи были воплощены в жизнь.

Возрастающий приток студентов потребовал укрепления организации учебного процесса. В университетах были введены новые категории персонала, включающие в себя студенческих консультантов и координаторов учебного процесса. В 1972 году Эсквайр де Браув волевым решением поставил на повестку дня вопрос рентабельности и увеличил плату за обучение с 200 до 1000 гульденов, а плату за экзамен с 10 до 100 гульденов.

Вследствие роста численности студентов, которому сопутствовали кризисные явления в экономике Нидерландов в разных регионах страны (закрытие шахт, текстильных предприятий), было принято решение начать строительство нового университета в Маастрихте новым медицинским факультетом.

В ответ на давление студентов были введены новые методы обучения. В некоторых случаях споры шли не только о методах, но и о содержании обучения, например, одним из вопросов, который вызывал жаркие споры, было дело профессора Даудта<sup>1</sup>. Студенты проявляли особый интерес к более «социально значимым» научным исследованиям и уважение к формальным научным авторитетам исчезло. Профессора были вынуждены искать убежище в Нидерландской организации содействия

---

<sup>1</sup> Профессор Даудт, известный политолог из Амстердамского университета, отказался принять некоторые методы оценки успеваемости студентов, которые были слишком либеральными. Он решительно отстаивал свою точку зрения, в результате чего его личность фактически подверглась демонизации. Профессор Даудт был вынужден перейти на работу в Лейденский университет.

чистой науке (ZWO) и Королевской академии искусства и науки (KNAW). Преподавательский состав объединился в Ассоциацию работников университетов и научно-исследовательских институтов (VAWO). Было назначено большое количество преподавателей, еще не защитивших докторантские диссертации.

Сторонний наблюдатель может заметить многие параллели между тем, что происходило в Голландии и в других странах ЕС:

- в университетах стало учиться больше выходцев из низших и средних социально-экономических групп населения, которые бросили вызов элитарной иерархической системе высшего образования, сделав ее тем самым более демократичной;
- последующая «демократизация», при которой «непрофессорский» состав и студенты получили полномочия и право голоса в принятии решений в советах, не отчитываясь ни перед кем;
- сопротивление изменениям в длительности обучения при значительно возросшем количестве зачисленных студентов.

Эти параллели прослеживаются в таких исследованиях, как, например, книга Кюнзе (1982), где описан конец профессорского университета в месте его рождения (Германия). Франция, в которой были созданы университетские технологические институты, стала существенным исключением из последнего правила, но не из первых двух (Бодон, 1977).

По качеству преподавания в университетах в семидесятые годы был нанесен серьезный удар. Процесс управления и принятия решений был хаотичным. Более того, нефтяной кризис начала 1970-х годов положил конец ожиданиям о бездонности ресурсов для высшего образования.

Поэтому ни для кого не оказалось неожиданностью, когда во второй половине семидесятых годов акцент был сделан на планирование, а «демократизированный университет» оказался подобен суденышку в бушующем море, которое шторм бросает на организационные, финансовые и административные рифы.

### *6.2.3. Бюрократический университет*

В начале 1980-х годов были предприняты некоторые существенные меры для того чтобы поставить под контроль затраты на высшее образование. Затраты на высшее образование в семидесятых годах оказались неподъемными в тот период, когда налоговые по-

ступления в бюджет резко упали вследствие стагфляции, вызванной нефтяным кризисом. Первой такой мерой было введение двухфазной структуры университетского курса, целью которого было сокращение продолжительности курса обучения, но которая непреднамеренно сделала характер учебных программ и преподавания в области гуманитарных и социальных наук менее академичным и более профессионально-ориентированным. Во-вторых, связь между финансированием преподавания и научными исследованиями оказалась разорванной вследствие введения специальных условий финансирования научных исследований. Это была (успешная) попытка ввести отчетность и помешать тому, чтобы прямое бюджетное финансирование научно-исследовательских работ (первый транш финансовых средств) не был перекачан из естественнонаучных и медицинских сфер в область гуманитарных и социальных наук под воздействием возрастающего спроса на преподавание этих дисциплин. В-третьих, была предпринята еще одна мера под названием «Разделение и концентрация задач» (TVC Taakverdeling en Concentratie – Division and Concentration of Tasks), целью которой было значительное сокращение бюджетного финансирования.

За этим последовала аналогичная операция под названием «Выборочное сокращение и рост» (SKG), смысл которой опять же сводился к финансовому сокращению. К университетам был прикомандирован независимый бухгалтер, в обязанности которого входил контроль за финансовой ситуацией. Во второй половине восьмидесятых годов системы управления и администрации были по причинам эффективного контроля отделены друг от друга. Повседневное администрирование стало концентрироваться главным образом на среднем уровне – на уровне факультетов, а должность секретаря-администратора с не очень понятными функциями была упразднена и на ее место введена должность директора факультета, обычно назначаемого советом. В то время деканы практически не занимались финансовыми и административными вопросами. Их главной обязанностью было преподавание и научные исследования. В их обязанности не входило выполнение административных функций, не говоря уже о полной ответственности.

Был сформирован инспекторат по высшему образованию. В 1985 году Ассоциация нидерландских университетов (VSNU) ввела систе-

му обеспечения качества и оценки преподавания и научных исследований, в основу которой был положены принципы, сформулированные в документе «Высшее образование, автономия и качество» (НОАК), опубликованном в 1985 году. Этот документ, рассчитанный на долгосрочную перспективу, предусматривал комплексную систему управления, меньше государственного вмешательства в дела высшего образования и улучшение отчетности.

Академические научные исследования выиграли от увеличения косвенного государственного финансирования, выделения второго транша средств в результате трансформации ZWO в NWO (Нидерландская организация научных исследований) и, помимо этого, от учреждения Фонда технических наук (STW). Во второй половине восьмидесятых годов ЕС стал еще одним важным источником финансирования научных исследований. В конце восьмидесятых начался процесс реструктуризации в научной области: больше финансовых средств стало выделяться ассоциациям ученых, имеющих научную степень. Эти ассоциации вскоре получили название «Центры совершенства».

Эти характеристики бюрократического университета (решительный шаг в треугольнике Кларка на Север с большим государственным регулированием [см. граф. 6.1], но также тяготеющим на Восток, к большей автономии [НОАК]) также заметны и в других странах Европы:

- сокращения бюджета, которые приводят к значительным сокращениям расходов на одного студента (см. гл. 5);
- увеличение подотчетности финансирования научных исследований;
- введение внутреннего и внешнего контроля качества.

Отметим, что слово «интернационализация» еще не упоминалась в программных документах до 1980-х годов применительно к олигархическому или бюрократическому типу университетов.

#### *6.2.4. Профессиональный университет*

Можно сказать, что семидесятые годы прошлого века ознаменовали конец классического типа университетов, а восьмидесятые годы характеризуются бюджетными сокращениями и реструктуризацией. В этом смысле девяностые годы и более поздний период

ознаменовал собой новый этап развития, инноваций и улучшения качества преподавания и научных исследований, а также администрирования, включая новое управление.

Являясь частью этого процесса, преподавание было организовано более профессионально, а сеть учебных заведений расширена, частично чтобы создать некий противовес экстернализации научных исследований через создание научно-исследовательских центров. Кроме того, количество университетских курсов, прошедших регистрацию в Центральном реестре высших учебных курсов на получение степени (CROHO) увеличилось до почти 400 (на 200 в одном только 1998 году и на 100 в 1999 году!)<sup>2</sup>, что вызвало большую критику по этому поводу. Необходимо сказать, что эта критика была скорее вызвана озабоченностью относительно эффективности, а не самим фактом увеличения численности курсов, получивших регистрацию, их дифференциацией или качеством.

Высшее образование прошло через период быстрой интернационализации, которая была позже закреплена в Болонской декларации. Европа пошла по своему пути к Общеввропейскому пространству высшего образования: возможно, слишком осторожно, но, тем не менее, своим путем. Вопрос о высшем образовании стоял на повестке дня конференций Генерального соглашения по вопросам тарифов и торговли (ГАТТ). Кто в семидесятые-восьмидесятые годы мог подумать, что это возможно! Необходимо признать, однако, что в девяностые годы было принято несколько непопулярных мер, которые включали, среди прочего, введение гранта на обучение, размер которого зависит от успеваемости (хороший ход, заслуживающий продолжения и не вызвавший отторжения у студентов – см. *Ministeire van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*, 1977) и некоторое снижение размеров грантов и кредитов (при одновременной выдаче студентом бесплатного проездного для поездок на общественном транспорте). Меры, принятые правительством Любберса-Кока (1989–1994), предусматривавшие передачу решения вопросов, связанных с управлением (включая и финансовые аспекты), в том числе вопросов найма персонала, в компетенцию самих вузов, имели

---

<sup>2</sup> Более подробную информацию об аккредитации в CROHO см. в *IV-Groep* (2008).



целью не столько сокращения, сколько прекращение практики перекладывания средств из одного кармана в другой (что большинство университетов сегодня организуют собственными силами).

Вся ответственность за эксплуатацию университетских зданий была переложена на сами университеты, им была предоставлена полная автономия в вопросах инфраструктуры, включая вопросы, связанные с кредитами. Большая часть сокращений в сфере преподавания и объемов научных исследований, которые были перечислены в коалиционном соглашении первого «пурпурного» (коалиция социал-демократов и либералов) правительства (1994–1999), к 1998 году была уже в прошлом. Существовала надежда, что снисходительное терпение не будет означать примирения с ситуацией, но этого не случилось.

Вопросы, связанные с обеспечением качества университетского преподавания и научных исследований стали привлекать большее внимание и признание в контексте международного развития. Были проведены эксперименты с официальными уведомлениями студентов об их успеваемости (BSA), сначала робко в Лейденском университете. Эти уведомления являются законным документом, на основании которого университет имеет право отчислить студента, который показал плохую успеваемость в течение первого года учебы. Право введения практики уведомлений остается за университетом. Сегодня это право реализуется фактически в каждом вузе. Была введена система государственной оценки учебных программ, предлагаемых в дополнение к уже существующим (которые позже получили аккредитацию в Голландско-Фламандской организации по аккредитации NVAO), имеющая название «тест на макроэффективность».

Однако главным решающим изменением было принятие нового закона (закон о высшем образовании и научных исследованиях, WHW), который вернул подотчетность в университеты. Роль «советов» в процессе принятия решения была уменьшена, от совместных решений до консультаций с «сильным влиянием», что существенно повысило подотчетность администрации. Администрация стала подчиняться исполнительному совету из трех членов, избираемых наблюдательным советом из пяти членов, назначаемых министром. Эти пять членов не могут быть активными политиками или высоко-

поставленными государственными служащими и, как правило, являются руководителями международных корпораций (или больниц), старшими судьями или директорами культурных учреждений. Эти люди, как правило, входят в группу 200 наиболее известных голландских граждан.

Исполнительный совет полностью контролирует бюджет и имеет лишь несколько ограничений по его распределению. Он назначает деканов, которые обладают всеми полномочиями на факультетах. Независимо от формальной власти и формальных полномочий профессоров, деканов и центральной администрации, декан не может выполнять в достаточной мере свои функции без определенной степени согласия главных профессоров, а центральная администрация не может выполнять свои функции без определенной степени согласия деканов. Ларс Густоффсон (2003) в своем философском триллере «Декан» описывает ситуацию, когда декан доводит центральную администрацию до безумия в ответ на то, что центральный администратор не удосужился серьезно отнестись к его совету. Цитирую: «Когда декан решил всерьез противостоять администратору Палмеру, я впервые осознал – не побоюсь этого сказать – ту демоническую силу, которую он смог развить» (с. 120 немецкоязычного издания). В этом отношении элемент «академической олигархии» (по терминологии Кларка) всегда останется в университете, независимо от структуры.

Высокое качество преподавания в голландских университетах, о чем мы говорили в главе 2 (рейтинги Таймс, Цзяо Тун и СНЕ), можно частично объяснить тем, что система управления университетами подстроена под нужды организации, которую многие называют «автономией» и которая сильно напоминает «суверенитет производителя». Подобные тенденции можно наблюдать и в других странах. Лиссабонская стратегия включила вопрос о распространении университетов с полной автономией в 2000 году в стратегическую цель Европейского союза по превращению ЕС в самый конкурентоспособный регион в мире путем создания наукоемкого общества. В области высшего образования еще одним катализатором был доклад Диринга (1997). Несмотря на то, что он был составлен для правительства Великобритании, доклад Диринга широко обсуждался в Европе и помог стимулировать политику реформ. Главными элементами этого доклада были обучение в течение жизни, вклад в обще-

ство знания, региональное экономическое развитие, чистые научные исследования и авторитет, основанный на профессиональных знаниях, технологических инновациях, социальной унификации и общественном контроле.

В то же время Германия (по состоянию на январь 2007 года) увеличила автономию университетов и уменьшила влияние (в треугольнике) академического сообщества. Президент Франции Саркози провел важные реформы, в соответствии с идеями знаменитых французских философов (Давиденков и Кан, 2006). Дания провела значительные реформы в ответ на доклад ОЭСР, сделанный в 2003 году. Ирландия также предприняла целый ряд мер, но вместе с тем в администрации университетов сохраняется сильное влияние академического сообщества.

Примечательно, что все эти изменения произошли на фоне экономического развития, а также изменений в демографических показателях и темпах поступлений в высшие учебные заведения. Численность студентов в западноевропейских университетах несколько стабилизировалось и может сократиться в ближайшие годы (см. гл. 4) в результате демографических изменений и изменений в демографической структуре. Разумеется, это вызовет необходимость пересмотреть подходы к качеству образования с точки зрения требований общества, особенно трудового рынка в глобализированных экономиках.

Существует вероятность, что финансовый кризис 2008 года и последующая рецессия смогут превратить профессиональные университеты в инновационные учебные заведения. Действительно, профессиональные университеты в значительной степени ориентированы на «постоянную обеспокоенность» приведением содержания своих программ в соответствие с современными запросами, вызовами, практиками, чтобы стать инновационными вузами. Инновация подразумевает не только связь с новыми знаниями, новыми рынками и инновационными технологическими моделями, но и определенный риск, на который идут университеты.

Необходимо подчеркнуть, однако, что инновациями высших учебных заведений не должно заниматься государство или правящая партия (см. «Север» на граф. 6.1), даже если университет получает финансирование преимущественно из государственной казны. Ими

также не должно заниматься научное сообщество (Юг), поскольку оно слишком консервативно. Из всех вариантов наиболее оптимальным проводником инновационных реформ остается «рынок» (Восток), но только в том случае, если он является регулируемым. Еще одним вариантом решения этой проблемы могло бы стать учреждение в системе высшего образования независимого административного органа для проведения инновационных реформ.

Чрезвычайно важно, чтобы инновации стояли в повестке дня университетов и как часть стратегии, и как объект финансирования при ее реализации. Инновационный фонд в размере 10% от всего бюджета – это минимум для университетов, которые относятся серьезно к проведению инноваций, в условиях полной автономности научной политики и способов для ее реализации. Финансовый кризис усилил сомнения относительно целесообразности движения от государства к рынку (см. граф. 6.1) во многих социальных сферах (жилье, транспорт, здравоохранение и проч.). Все это создает опасность того, что государство начнет осуществлять больший финансовый контроль над университетами. Нет нужды говорить о том, что это поставит телегу впереди лошади.

### 6.3. Болонский процесс

Пример с бабочкой характерен для всей Европы. Гусеницы прошли независимо эволюционный процесс в каждой из стран ЕС и вряд ли знали об эволюции друг друга, даже если они были из одной семьи. Тем не менее ЕС или его предшественники не сыграли никакой роли ни в развитии университетской структуры, ни в качестве дискуссионной площадки, и еще меньше проявили себя как законодатели. На различных этапах формирования Европейского союза, с которыми связано создание Европейского сообщества угля и стали и Европейского экономического сообщества, учрежденного в Риме в 1958 году, вопросы образования и культуры не решались в едином комплексе. В связи с этим логично было бы задать вопрос: почему такие специфичные для отдельных стран вопросы, как экономика, юриспруденция, международные отношения, сельское хозяйство рассматривались в Европе комплексно, а вот решение вопросов, связанных с образованием, почему-то было вынесено на уровень

отдельных стран. И, тем не менее, этот вопрос никто не ставил. Как будто было самоочевидным, что образование (включая высшее) управляется на местном уровне, или, говоря языком ЕС, «по принципу subsidiarity». Этот принцип гласит: «В областях, которые не подпадают под его исключительную компетенцию, Сообщество действует в соответствии с ПС, если и поскольку цели предполагаемого действия не могут быть достигнуты в достаточной мере государствами-членами и поэтому, в силу масштабов и результатов предполагаемого действия, могут быть более успешно достигнуты Сообществом» (Договор о Европейском союзе: консолидированная версия. М., 2001. С. 48). Отметим, что subsidiarity принцип не исключает совместных действий. Он скорее применим к тем вопросам и компетенциям, где «результаты могут быть достигнуты в достаточной мере государствами-членами». Другими словами: к высшему образованию сегодня применяется принцип subsidiarity, поскольку нынешнее состояние дел в этой области считается «достаточным» и, следовательно, не требующим никаких действий со стороны ЕС. Однако это противоречит нашему анализу, который свидетельствует о наличии серьезных проблем в этой области.

Когда председатель Европейской комиссии, французский политический деятель Жак Делор занимал этот пост с 1985 по 1995 год, то он активно отстаивал принцип «Европы для граждан». Из этого можно было бы предположить, что вопросы образования будут одним из главных элементов этой амбициозной цели. Но это противоречит тому, что думают по этому вопросу европейские граждане, и мнению министров образования, с которыми я сталкивался будучи на посту министра образования Нидерландов. В большинстве стран ЕС имеются «Программы европеизации образования», но не существует никаких политических движений, НКО или групп давления, которые бы добивались интернационализации высшего образования в рамках Европейского союза. Эта ситуация понятна, когда речь идет о Германии, где идут оживленные (внутренние) дебаты относительно того, должен ли вопрос о реформе образования (в том числе и высшего) решаться отдельными землями или же это прерогатива только федерального правительства. В итоге был сделан вывод в пользу первого. Движение в сторону унификации образования на федеральном уровне не считается политически приемлемым в

Германии, за несколькими исключениями. Такими исключениями является, например, “Spitzenuniversitäten”-Initiative (Инициатива лучших университетов), в рамках которой федеральное правительство выбрало университеты для выделения значительного дополнительного финансирования. Научные исследования также организуются на федеральном уровне. Однако дальнейшие шаги, похоже, не поддерживаются населением. Другие европейские страны, как, например, Испания, проявляют большую склонность к решению вопросов, касающихся образования, на региональном уровне («ближе к гражданам»), чем наоборот. Однако в Испании решающая роль центрального правительства в вопросах высшего образования была полностью признана в 2009 году в качестве национальной инициативы по повышению качества обучения (El Pais, 18 сентября, 2009 год). Но в целом в Европе идея о том, что высшее образование является общеевропейской, а не только национальной проблемой, не находит поддержки.

Поэтому было чудом, когда четыре страны (Франция, Италия, Великобритания и Германия) добровольно подписали Болонскую декларацию, к которой присоединились позже многие другие страны, а к 2008 году 46 стран согласились принять более или менее одинаковую систему высшего образования – степень бакалавра, после которой присваивается степень магистра. Я использую слово «чудо», чтобы обозначить их потенциальное позитивное воздействие на связь между университетами в странах-участниках и потребностями общества (мы описывали их в главах 2 и 3), однако я понимаю, что должен аргументировать свою точку зрения.

Мой главный аргумент состоит в том, что национальная принадлежность университетов являлась препятствием для международной кооперации, которая могла бы принести столь необходимые им инновации, позволившие бы европейскому обществу занять лидирующее место в мире и на глобализированном рынке труда. Открытой европейской политики, которая могла бы создать условия для этого соревнования, просто не существует, поскольку не существует международного признания дипломов. «Человеческие капиталисты» сказали бы, что расходы с точки зрения времени и усилий, которые, к примеру, германский работодатель будет вынужден понести, чтобы оценить качество бельгийского или датского диплома, были бы

слишком высоки, чтобы даже рассматривать предложение о найме выпускника в фирму.

Еще раньше государственные чиновники признавали, что Европе необходимо принимать согласованные решения по вопросам, связанным с высшим образованием, для того чтобы получить выгоду от европейского рынка труда путем увеличения международной мобильности, которая бы способствовала инновациям и повышению производительности. Однако изначально (в семидесятые-восьмидесятые годы) все попытки обеспечения большей согласованности в ЕС и его предшественников, были в основном направлены на признание дипломов сначала для отдельных профессий, а потом и дипломов всех типов<sup>3</sup>. В течение этого процесса члены-государства последовательно и ревностно защищали свои компетенции от любого европейского вмешательства в образовательные системы. Когда я был министром образования, я заметил эту тенденцию. Маастрихтский договор (1992), который заложил фундамент Европейского союза, содержал положения, касающиеся главным образом финансовых вопросов, права и международных отношений как наиболее приоритетных областей, требующих совместного подхода. Другим сферам (как высшее образование) в нем не нашлось места. Когда я поднимал вопрос об общеевропейской компетенции в сфере высшего образования на неформальных встречах министров образования Европейского союза, то слышал откровенный вопрос: «Зачем нам это нужно?». Университеты также не особо настаивали на этом вопросе: им просто не приходило в голову, что последовательность в стратегии укрепит их позиции в мире. Неудивительно, что в 1992 году, после аннулирования Статьи 149 Договора Европейского сообщества (см. Приложение В к тексту Статьи 149) – из Маастрихтского договора были намеренно исключены компетенции Европы по гармонизации мер в сфере высшего образования. Роль Европейского союза в 1992 году была сведена к «обеспечению вклада в качество образования и обучение» (EU & EC, 2002, Art. 3(q) of the ECT). Следующие договоры (включая проект «Конституции») продолжили этот курс: страны ЕС были вполне

---

<sup>3</sup> См. *Ленарт* (1994).

удовлетворены сопоставлением дипломов как достаточной базой для координации и устранения барьеров на пути мобильности. В качестве таких барьеров были названы требования к национальным дипломам и требования к знанию языка – именно они формулировались как главные препятствия на пути к внутреннему рынку – цель Европейского экономического сообщества, предшественника Европейского союза. На практике, однако, они по-прежнему существуют (например, бельгийские компании отказываются признавать дипломы других стран ЕС).

Признание дипломов в девяностые годы стало предметом бюрократической рутины, политики и судебных тяжб в Европе. Во многих европейских министерствах просвещения существовал многочисленный штат чиновников, которые занимались исключительно тем, что сравнивали дипломы вузов, для того чтобы конвертировать образовательные программы (по длительности и предметам) как основу для взаимного признания дипломов. С самого начала это предполагало однородность и исключало дифференциацию. Все это было элементом политики, поскольку каждая страна стремилась настоять на «своей» учебной программе как стандартной и хотела избежать ее корректировки.

Порой случались и судебные тяжбы, как например, дело «Рейтерс против Бельгии». Речь идет об одном голландском гражданине, которому «запретили заниматься адвокатской практикой по причине иностранного гражданства» (Шнейдер и Клессенс, 2007, с. 3)<sup>4</sup>. Этот прецедент привел к тому, что Европейский суд учредил Зону общеевропейского пространства высшего образования (ЕНЕА), не только основываясь на своем решении о трудоустройстве на работу выпускников университетов других стран, но и на признании дипломов и студенческой мобильности. Отправной точкой для решения суда был принцип запрета дискриминации граждан государств ЕС в отношении доступа к образованию и свободному передвижению. Последовательное применение этого принципа устранило многие препятствия к обучению за границей и трудоустройстве дипломированных граждан за рубежом.

---

<sup>4</sup> Более подробный отчет об этом деле см. *Schneider and Claessens (2007)*.



А затем, как манна небесная, свалилась Сорбонская декларация, послужившая отправной точкой для Болонского процесса, которую инициировали:

- французский министр, стремившийся извлечь для себя политическую выгоду и никогда до этого не демонстрировавший интереса к вопросам высшего образования в Европе;
- итальянский министр, который был до этого европейским уполномоченным по вопросам высшего образования;
- британский министр, который до этого был профессором университета и который был настроен очень проевропейски, и которому было нечего терять, поскольку Европа подстроилась к британской системе высшего образования;
- и, наконец, могущественный министр ФРГ<sup>5</sup>.

По случаю восьмисотлетия Сорбонны они подписали документ, который мог стать основой для революционных изменений в системе европейского высшего образования: «Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования». Именно в это время во Франции был опубликован доклад Аттали (май 1998) и были внесены поправки в германский закон об общих принципах организации высшей школы (август 1998). В результате в Германии были введены бакалавриатские и магистерские дипломы; традиционные немецкие дипломы были менее известны и, следовательно, менее привлекательны для иностранных студентов. В докладе Аттали было заявлено о существовании (или возникновении) единой европейской модели высшего образования, основанной на последовательности курсов обучения и степеней 3–5–8 лет и бакалавриатско-магистерско-докторантской структуры степеней по типу англо-саксонской.

Год спустя после Сорбонской декларации, в июне 1999 года, министры образования 29 европейских стран встретились в Болонье для подписания так называемой Болонской декларации. На этом документе поставили подписи представители многих стран Центральной и Восточной Европы, которые в то время не были членами Европейского союза.

---

<sup>5</sup> Более детальное описание этого процесса см. у *Racke* (2007).

Болонская декларация – это типичный образец «мягкого права». Ни один парламент, европейский или национальный, не принимал участие в ее дальнейшем совершенствовании или принятии. В настоящий момент большая часть 46 государств, которые приняли участие в Болонском процессе, адаптировали свои системы к бакалавриатско-магистерской структуре или собираются сделать это в ближайшем будущем. В некоторых скандинавских странах, странах Центральной и Восточной Европы, бакалавриатско-магистерская модель уже принята. Великолепный обзор проведения в жизнь идей Болонского процесса можно найти у Лигуотера (2009).

Благие намерения и поразительное единство стран, подписавших Болонское соглашение, оказались недостаточны для его выполнения. Я не имею в виду, что те многие, кто принимал участие в этом процессе, не предприняли достаточно усилий для того, чтобы добиться успешной реализации Болонского процесса. На реализацию этого соглашения было потрачено невероятное количество времени и усилий. И все же, во многих отношениях воплощение в жизнь этого соглашения оказалось далеко от намерений, целей и задач Болоньи. Стакан Болонского соглашения менее чем наполовину наполнен, и существует срочная необходимость подумать о том, как доработать этот процесс так, чтобы время и усилия, потраченные на него, не пропали даром.

Критерием успеха Болоньи (или наполовину неудачи) является намерение создания условий для большей мобильности студентов внутри Болонского пространства, сокращения «издержек восприятия», которые работодатели склонны придавать ценности диплома, полученного внутри Болонского пространства, и увеличения дифференциации в этом пространстве. Все эти благие намерения вряд ли были выполнены и определенно не были достигнуты в достаточной степени вследствие того, что страны-участницы фактически угробили этот процесс. Эти страны принялись выполнять Болонское соглашение, опираясь на прошлый опыт, а не на будущее. В результате оказалось, что за бакалавриатско-магистерской структурой скрываются совершенно разные, не подлежащие сравнению дипломы. Так, каждая из стран сама определила длительность курсов на получение степени бакалавра и магистра. Каждая страна учредила свое собственное агентство по аккредитации (с попыткой создания

единого агентства, обслуживающего Фландрию и Нидерланды), которые работают по своим собственным критериям. Во всех странах приняты различные системы стандартов обеспечения качества. В большинстве стран возможность проведения инноваций через введение бакалавриатско-магистерской системы была проигнорирована. Руководство этих стран было удовлетворено, когда имеющиеся дипломы были переведены в новую структуру, хотя некоторые международные проекты пытаются улучшить сопоставимость дипломов. Проект «Компетенции в образовании и международное признание дипломов» пытается ввести стандартный профиль уровня образования для Болонского пространства. Однако анализ, сделанный после осуществления первой стадии проекта, свидетельствует о том, что университеты еще далеки от того, чтобы выработать общие стандарты для классификации результатов обучения (Лохоф, 2009).

Если говорить о реализации Болонского соглашения на уровне отдельных стран, то издержки перехода на инновации были также проигнорированы: университетам пришлось платить за время и связанные с этим расходы из своего кармана, тем самым сократив средства на образование и научно-исследовательские работы, что, в свою очередь, привело к временной потере качества.

Ни одна страна не ввела никакой дальнейшей дифференциации в системе высшего образования с учетом разнородности студентов. Наоборот, процесс гомогенизации высшего образования во многих странах ЕС продолжается как и прежде. Поэтому нет ничего удивительного, что масштабы мобильности студентов и выпускников университетов в Европе практически не претерпели никаких изменений.

Я часто слышу на все это следующую реакцию: «спокойствие, дорогой друг», «нужно подождать, пока Болонский процесс войдет в свою колею». Разумеется, нынешняя ситуация не останется неизменной, а мобильность несколько увеличится, даже в рамках нынешней (национальной) структуре реализации. Однако Европе следует поторопиться, чтобы затормозить замедляющее воздействие демографических изменений на способность привлекать и развивать талантливых молодых людей.

Поэтому структуру необходимо изменить таким образом, чтобы страны чувствовали себя более ответственными перед своими партнерами. Для этого необходимо предпринять следующие шаги.

- Интернационализировать аккредитацию и систему контроля качества (в Болонском пространстве или, по крайней мере, в пространстве ЕС). Сделать это несложно: надо просто разрешить (или добиться) аккредитации учебного курса X в стране Y через аккредитационное агентство страны Z. Это можно сделать путем стандартизации процесса аккредитации и сертификации аккредитационных агентств. Это был бы важный шаг в сторону повышения эффективности, так как одни национальные аккредитационные агентства перегружены работой, а другие, наоборот, испытывают ее недостаток.

- Второй шаг, который необходимо предпринять, это разрешить всеевропейскую (и, возможно, «всеболонскую») аккредитацию в международных профессиональных организациях. Существуют, по крайней мере, две области, которые требуют аккредитации со стороны международных профессиональных организаций:

- медицинское образование, которое имеет длительную историю международного сотрудничества;
- бизнес-образование, которое имеет аккредитацию в трех организациях (AACSB, Equis и AMBA).

Активная передача прав аккредитации профессиональным организациям там, где они существуют, также необходима для того, чтобы избежать издержек, вызванных двойной или тройной квази-аккредитацией. Кроме того, Маркони (2010) настаивает на том, что информация о профессиональной аккредитации (EQUIS и AACSB) университетов является чрезвычайно важной для иностранных студентов. Этот вывод он сделал на основании эконометрического анализа 3655 заявлений о направлении на учебу за границу, поданных студентами Школы бизнеса и экономики при Маастрихтском университете.

- Третий шаг – унификация системы контроля за качеством, по крайней мере на европейском пространстве, для того чтобы сократить издержки «стоимости восприятия» качества дипломов как со стороны студентов, так и со стороны работодателей.

Совещание по Болонскому процессу, которое состоялось в Лувене в 2009 году, если верить газетным сообщениям, сделало эти перспективы более реальными. Однако и в 2009 году эти изменения никак не отразились на работе отдельных университетов. Были

обсуждены вопросы дифференциации и последствия дифференциации «по Карнеги» в Европейском союзе. «В 1970 Комиссия Карнеги по вопросам высшего образования разработала классификацию колледжей и университетов на основе полученных эмпирических данных о колледжах и университетах. Множество многофакторных, параллельных классификаций [которые в 2005 году заменили единую классификационную систему] выстроены вокруг трех фундаментальных вопросов: чему учат (классификации бакалаврских и магистерских и доктрантских учебных программ), кем являются студенты (поступившие и заканчивающие университеты), и что из себя представляет учебное заведение (размер и заведение)» (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2009). Однако на конец 2009 года в странах, присоединившихся к Болонскому процессу, не было выработано никаких программных документов, которые бы совершенствовали эту дифференциацию.

Дифференциация должна еще пройти стадию аккредитации. Аккредитация учебных курсов на получение степени бакалавра, предполагающей написание и защиту исследовательской работы (research-based bachelor's degrees), должна отличаться по своим стандартам от учебных курсов профессиональных колледжей, ориентированных на получение прикладных профессиональных компетенций и любых других бакалаврских степеней.

Необходимость дифференциации высшего образования уже не вызывает ни у кого сомнений: разные студенты, неоднородный спрос на рынке труда. Тем не менее, европейские системы высшего образования продолжают оставаться очень негибкими и гомогенными. Важно, чтобы в процессе последующей реализации Болонского процесса вновь не попасть в эту ловушку.

Почему мы с надеждой смотрим на Болонский процесс и ЕС как средство для выхода из тупика? Потому что Европейский союз – это яркий пример того, что именно этим он и занимается: сокращением политических издержек непоследовательной политики тех или иных стран. Наиболее ярким примером является «Стабилизационный пакт»: страны ЕС, которые ввели у себя евро, согласились сократить бюджетный дефицит намного ниже того уровня, который они были способны «продать» у себя дома без контекста международного соглашения.

ЕС, вне всякого сомнения, единственная международная организация, которая сможет выйти из тупика путем создания международных систем. Колльер и Доллар (2002) документально доказывают, что то же самое могут сделать торговые соглашения.

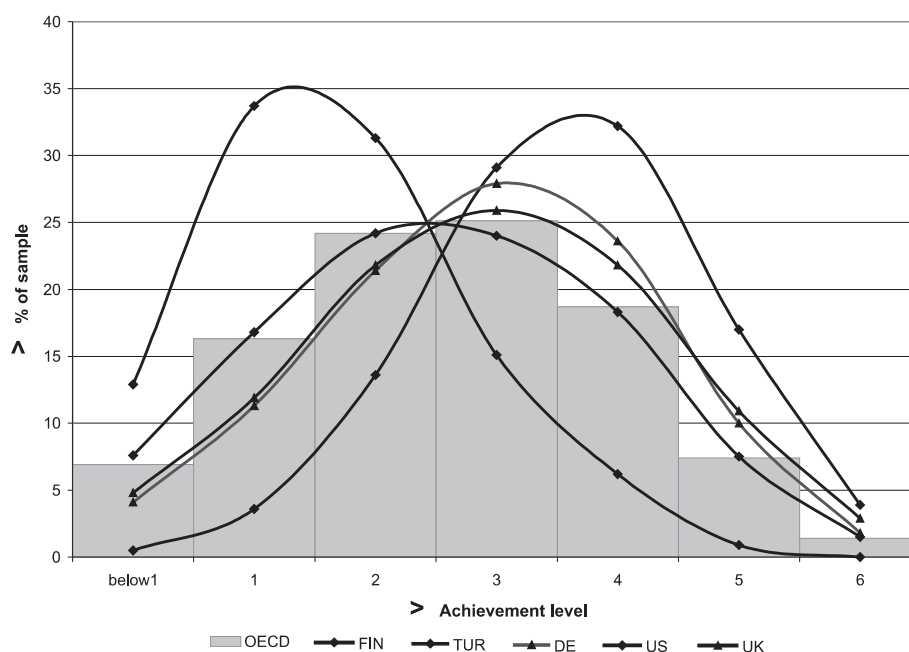
#### **6.4. Дифференциация, отбор и справедливость**

Европа имеет давнюю историю недифференцированного высшего образования. Габриэль Компайре (1893) дает захватывающее описание ранней истории европейских университетов в Болонье (1158), Париже (1200), Валенсии (1212), Кембридже (1217), Падуе (1222), Неаполе (1224), Авиньоне (1227), Саламанке (1243), Праге (1347). Он блестяще анализирует причины, почему система европейского высшего образования мало или вообще никак не дифференцирована. Автор хочет, чтобы его, как он написал в предисловии к книге, запомнили как «французского писателя, чья посредственная работа, переведенная на английский до выхода из печати, была опубликована в Америке». Почему он написал эти слова? Не потому ли, что, по его мнению, его работы вряд ли заинтересуют Европу, а США стремятся извлекать уроки из исторических ошибок? Неизвестно.

Однако мы знаем из его книги, что именно элитный характер европейских университетов сделал эту дифференциацию ненужной. Можно сказать, что дифференциация была бинарной: ноль-один. Либо вы учились в элитном университете (очень маленький процент соответствующей возрастной группы) или не учились вообще. Нынешнее дерево корнями уходит в университетское прошлое. Крупные реорганизации европейских университетов, подобные тем, о которых писали Гумбольдт и Ньюман, также воздерживались от дифференциации образования, за исключением бинарной, по причине элитного характера университетского образования.

В то же время мы знаем, что Европе необходима дифференцированная система высшего образования как в отдельных странах, так и на всем европейском пространстве для того чтобы подойти ближе к «производственному пределу». В главе 3 мы давали определение производственного предела как экономической категории: выпуск максимального объема продукции при имеющихся экономических ресурсах. Понятие «производственного предела» также при-

менимо и к высшему образованию: успеваемость студентов можно выразить как кривую распределения. У нас нет сравнительных данных о результатах обучения по программам высшего образования (проект ANELO ОЭСР может дать такие данные только в следующем десятилетии). В качестве примера того, как этот предел может выглядеть, мы построили график 6.4, в котором изображено сравнительное распределение академической успеваемости учащихся в возрасте 15 лет по данным опроса PISA, проведенного в 2008 году.



Подписи к графику: % от выборки; уровень успеваемости; ОЭСР, Финляндия, Турция, Германия, США, Великобритания.

Примечание: Данные об уровне успеваемости взяты из статистики ОЭСР (2008a). Значения точек в графике обозначают область, лежащую на кривой успеваемости для данного уровня. Средние значения ОЭСР относятся к тому же показателю, но они представлены в виде гистограммы (которая дает более точное представление).

Источник: ОЭСР (2008a).

**График 6.4.** Кривая академической успеваемости (по отдельным странам)

Как видно из графика 6.3, на уровне отдельных государств существует статистический компромисс между высокой успеваемостью малоспособных учеников и высокой успеваемостью способных учеников, что выражается в колоколообразных кривых разной формы, этот компромисс мог быть также на различных уровнях, также при тех же самых ресурсах. Например, из графика 6.4 видно, что в Великобритании имеется больше успевающих 15-летних учащихся, чем в Германии, но также и больше детей с очень низкой успеваемостью. Однако финские дети демонстрируют лучшую успеваемость, чем их плохо и хорошо успевающие сверстники в Германии и Великобритании при одинаковом объеме затрат на учащегося: в Финляндии существует лучшая организация образования, что сказывается на уровне квалификации преподавателей при одинаковой численности учащихся с низкой и высокой успеваемостью.

Организация процесса образования играет огромную роль. Дифференциация и специализация высших учебных заведений способна приблизить систему к «производственному пределу». Дуглас (2007) прекрасно описывает эволюцию процесса дифференциации в Калифорнии. Он является примером американского опыта. С самого начала США начали с высших учебных заведений, прием в которые осуществлялся на конкурсной основе, комбинируя их с широкой сетью обычных вузов. Изначально «конкурсные» вузы были частными. Постепенно стали учреждаться конкурсные государственные высшие учебные заведения, как, например, Калифорнийский университет на относительно диком Западе.

Косвенным образом здесь сыграла свою роль местная автономия, унаследованная от английских колонистов в Америке. Руководствуясь духом местной автономии, США никогда не хотели проводить общенациональные или штатные экзамены, и в результате в этой стране оказался отсутствующим механизм, сигнализирующий выпускникам школ об их способности успешно освоить программы высшего образования. В итоге была принята «конкурсность», в том числе и для государственных вузов (см. альтернативное объяснение у Карневаля, 2009).

В отличие от США, в Европе селективность традиционно существовала в отношении средних школ, особенно к гимназиям, которые рассматриваются как подготовительный этап для поступления



в университет. Если Гумбольдт (1820) или кардинал Ньюмен (1854) – великие теоретики европейского высшего образования – никак не упоминают селективность образования, то это потому, что в Европе уже была селективная система среднего образования. При отсутствии этой системы США должны испытывать большую обеспокоенность приемом в государственные вузы в контексте общественного спроса, например, среди жителей Калифорнии, которые отвечали, что «университеты занижают требования к абитуриентам, что приводит к увеличению приема» (Дуглас, 2007, с. 35).

Европа была свидетелем серьезного увеличения численности учащихся средних школ (эта цифра доходит до 100% в соответствующей возрастной группе) и высших учебных заведений. Однако за исключением Великобритании и Ирландии этот рост численности учащихся сопровождался лишь небольшой дифференциацией, а именно дифференциацией между политехническими университетами или высшими профессиональными школами и исследовательскими университетами, в условиях, когда тогдашняя политическая атмосфера требовала от системы образования большей однородности, нежели дифференциации. Именно в такой атмосфере английские политехнические институты были вынуждены изменить свой статус на университеты.

Сравнение с США демонстрирует еще один примечательный элемент европейского политического климата, а именно отсутствие чувства уважения к дифференцированному подходу в образовании (*differentiated mission*). В США двухгодичные колледжи (*community college*), колледжи и исследовательские университеты относятся друг к другу с чувством уважения к дифференцированному подходу в горизонтальной перспективе. Так, в Беркли в последние годы учащиеся выпускного класса учились первые два года в двухгодичном колледже и в то же время заканчивали обучение как студенты-первокурсники университета в Беркли. В Европе дифференциация носит вертикальный характер, когда те, кто находится «вверху» лестницы, смотрят на тех, кто внизу, с чувством превосходства, а те, кто находится внизу, смотрят на тех, кто наверху, с чувством зависти.

В действительности же, в Европе существует небольшая дифференциация высшего образования. Но университеты не хотят признавать это из страха потерять бюджетные средства (в том числе на

исследования), часть определенного по формулам, которые являются недифференцированными и не вознаграждают дифференциацию. Поэтому к ней вряд ли можно относиться как к дифференциации, которая к тому же не привязана к конкурсному приему абитуриентов.

Дифференциация подразумевает отбор, основанный на справедливости. Без отбора невозможно гарантировать ориентацию университета на конкретную группу студентов. В качестве абсурда можно привести пример университета для слепых, который принимал студентов без вступительных экзаменов.

Отбор, основанный на справедливости, подразумевает, что отбор и последующее зачисление абитуриента в университет не должны основываться на его социально-экономическом статусе (СЭС). Именно соблюдение принципа справедливости подвигло Генри Чонси<sup>6</sup> и его коллег по Службе образовательного тестирования США (ETS) разработать стандартизированный тест на успеваемость (SAT) после Второй мировой войны как средство против отбора абитуриентов по социально-экономическим критериям. Для европейских университетов это не представляло никакой проблемы, поскольку их потенциальные студенты в большинстве стран сдали отборочный общенациональный школьный экзамен, по результатам которого они подлежали приему в университеты.

Недавняя дискуссия, состоявшаяся в европейских странах, о селективности учебных курсов на соискание бакалавриатской степени, была посвящена, главным образом, вопросу о «совместимости»: совместимости между дифференцированным (с точки зрения методов обучения, трудности, усилий, времени проч.) предложением образовательных услуг и спросом учащихся. Иногда эта совместимость определяется на основе интервью, мотивационных писем, электронным способом и проч.

Постепенное возникновение европейского пространства для бакалавриатского образования является новой проблемой с точки зрения избирательности. Каким образом избирательные общенациональные экзамены, которые определяют уровень знаний абитури-

---

<sup>6</sup> Генри Чонси был первым президентом ETS.

ента для поступления в национальные высшие учебные заведения, совместимы с экзаменационными требованиями других стран? Европейские чиновники годами работали над тем, чтобы сделать эти экзамены совместимыми. Однако это поистине сизифов труд. Было бы куда целесообразнее ввести селективность или совместимость в тех университетах, которые принимают значительное количество иностранных студентов.

Для этой цели было бы нелишне поучиться опыту, накопленному в США в области стандартизированного теста на успеваемость (SAT) и экзамена на поступление в американские колледжи (ACT). В октябрьском номере газеты «Нью-Йорк Таймс» за 2008 год (Стейплз, 2008), на эту тему появилась статья, цитирую: «Эти и другие проблемы явились темой откровенного доклада комиссии, учрежденной Национальной консультативной ассоциацией по вопросам приема в колледжи. Комиссия, возглавляемая Уильямом Фитцсиммонсом, деканом, ведающим приемом студентов и материальной помощью в Гарварде, своевременно напомнила о том, что тесты SAT и ACT никогда не рассматривались по отдельности, а как единое целое, в котором учитывался целый ряд таких факторов, как оценки, эссе и проч.

[...] Комиссия прямо обвинила участников процесса приема в преуменьшении значения вступительных экзаменов для поступления в колледж. Она призывает издательства, выпускающие путеводители по вузам и рейтинговые агентства, прекратить ссылаться на результаты тестирования как на некий показатель качества образования или финансового здоровья. И она хочет положить конец распространенной практике устанавливать минимальные баллы по результатам тестирования для получения финансовой помощи. Комиссия настаивает на том, что тесты не были валидированы для этих целей и что часто соискателей отсеивали, даже если они совершали лишь одну ошибку».

В то же время Дуглас (2007, с. 225) доказывает значимость SAT на основе статистических данных средней академической успеваемости (GPA): «студенты Калифорнийского университета набрали следующие баллы: 12.8% по SAT I, 15.2% по SAT II и 21.1% по SAT II плюс средний академической балл средней школы» (проценты относятся к коэффициенту детерминации R-квадрат регрессии среднего академического балла, полученного на экзаменах SAT). Разуме-

ется, за этими цифрами скрываются не только баллы, набранные на экзамене SAT, или показатели общей академической успеваемости в средней школе, но и какие-то иные факторы.

Докторантские и магистерские программы в странах Болонского соглашения быстро признали необходимость селективности ввиду увеличивающейся разнородности студентов. Как и бакалавриаты, приемные комиссии хорошо представляют себе качество знаний бакалавров в своих странах. Однако они ничего не знают о качестве бакалавриатских программ в других странах. Системы контроля качества и аккредитационных стандартов в Европе весьма различны. Можно предположить, что значительная часть (не менее 10% к 2015 году) из 4000 европейских университетов примет общие экзаменационные стандарты. По приблизительным расчетам, численность соискателей магистерских степеней в ЕС сегодня составляет примерно от 700 до 900 тысяч человек. Многим из этих новых соискателей уже была присвоена степень бакалавра в том же университете или колледже, которым дает им «автоматическое» право на обучение без дальнейшей совместимости или отбора. Но уже на этом этапе около 10% не обладают этим правом либо потому, что они приехали из другой страны, либо потому, что они хотят поступить в избранное (иногда называемое частным, что означает негосударственное) учебное заведение постдипломного образования. Этот процент, вероятно, значительно возрастет (я предполагаю, процентов на тридцать) через пять лет, что будет означать примерно 200–300 тысяч студентов в год, которым предстоит сдать этот экзамен.

Тип теста или тестов, которые могут быть использованы, должен быть основан на имеющемся опыте. Кунцель и Хецлетт (2007, с. 1080) сообщают нам результаты мета-анализов вступительных экзаменов по целому ряду дисциплин: «Мы имеем четыре согласующихся друг с другом результата: (i) Стандартизированные экзамены являются эффективными прогностическими показателями успеваемости по программе обучения бакалавриата. (ii) Как тесты, так и оценки, полученные в период обучения в бакалавриате, дают прогностическое представление результатов успеваемости на последующих циклах обучения. (iii) Стандартизированные приемные экзамены прогнозируют в значительно большей степени успеваемость студентов, чем результаты экзаменов в колледже. [...]. (iv) Комбинация тестов и оце-

нок являет собой наиболее точный прогностический показатель успеха [...]».

Они делают вывод о том, что «[стандартизированные] вступительные экзамены содержат полезную информацию, на основе которой можно предсказать будущую успеваемость студента по тем или иным предметам. Однако мотивация и интерес студентов, которые являются критическими для длительного постдипломного обучения, также должны стимулироваться различными нестандартными мерами, включающими в себя рекомендательные письма, личные заявления и собеседования. Необходимо провести дополнительное исследование, чтобы разработать систему оценок, которые дадут более надежную информацию об этих ключевых характеристиках» (Кунцель и Хецлетт, 2007, с. 1081). Именно в этом направлении служба образовательного тестирования США разработала в 2009 индекс личностного потенциала (PPI).

В заключение необходимо сказать, что европейские университеты, вероятно, коренным образом изменят свои функции в ближайшем будущем. Потенциал, заложенный Болонской декларацией для повышения международной мобильности, плюс потребность в большей дифференциации создадут возможность для применения совместности/избирательности в ведущих 10–20% европейских университетов. Это повлечет за собой новые изменения в правилах приема, включая стандартизированные тесты. Аналогичным образом это приведет к повышению равных возможностей.

### **6.5. Познание процесса познания должно быть вознаграждено**

В главе 3 мы перечислили основные проблемы, которые стоят сегодня перед европейскими университетами. Для их решения требуются лучшие методы управления (разд. 6.2), соответствующие средства (гл. 5), а также инновационные решения в области высшего образования, а именно совершенствование методов обучения для оптимизации усвоения материала студентами. Здесь нельзя применять стандартные решения к студентам с разными способностями – необходим дифференцированный подход как со стороны разных университетов, так и внутри самих этих университетов.

Список потенциальных инноваций, которые могли бы повысить эффективность и качество обучения с точки зрения дополнительных возможностей, включает в себя среди прочего следующее.

- Проблемно-ориентированное обучение, доказавшее свою высокую эффективность (см., например, Шмидт и др., 2009).
- Электронное обучение. Этот обещающий быть перспективным метод обучения в 1990-е годы (Массачусетский технологический институт занял здесь лидирующие позиции, опубликовав в Интернете содержание своих программных курсов) оказался не слишком эффективным. Сегодня электронное обучение играет весьма ограниченную роль за пределами вузов дистанционного обучения и даже в самих этих вузах.
- «Дуальное» или «параллельное» обучение, т.е. обучение, совмещаемое с работой – практически не дает результатов.
- Совместные или двойные дипломы разных университетов, сводящие воедино все лучшее из разных вузов и, если речь идет об университетах разных стран, предоставляющие шансы для кросс-культурного обучения.
- Систематическое обновление учебных программ происходит довольно редко. Учебная программа является отражением присутствия квалифицированного преподавательского состава, а не наоборот.
- Кросс-культурное обучение. Возможно, это самая серьезная задача, о которой мы писали выше. Кросс-культурное обучение иногда организуется посредством включения в учебную программу обязательного или опционального периода обучения за рубежом. Иногда кросс-культурное обучение происходит благодаря интернациональному составу учебной группы. Однако этот вид обучения никогда не рассматривался в качестве самостоятельной цели.

В мире образования университеты не единственные, кто проявляет сомнения в отношении обучения: это вообще типично для всей системы образования. Для людей, работающих в сфере высшего образования, совершенно нетипично заниматься постоянным мониторингом профессиональной информации: обучая студентов, сами университеты не торопятся осваивать новые знания, которые имеются в большом количестве! Разумеется, образование само по себе также является предметом исследования, необходимым для

того, чтобы понять процесс обучения. Так, например, существует обширная литература об отношениях между различными элементами учебного «вклада» (качество преподавателей, размер класса) в академическую успеваемость студентов («результат»). Эта литература важна, несмотря на то, что результаты не всегда указывают на то же самое направление, так как только часть отклонений коэффициента успеваемости возможно объяснить статистически, в то время как модели статистического анализа часто являются предметом споров, в центре которых стоят вопросы каузальности (что является следствием чего).

В сфере изучения эффективности высшего образования существует несколько видов исследований, которые открывают новые направления в науке. Например, в работе Дорчи и др. (2003) ярко продемонстрированы преимущества проблемно-ориентированного обучения в сравнении с традиционным лекционным методом обучения. Согласно их выводам, метод проблемно-ориентированного обучения оказал положительный эффект на повышение знаний учащихся во всех 17 исследованиях. Семь из этих исследований также свидетельствовали о положительном эффекте этого метода. Данные о негативном эффекте статистически малозначимы и практически равны нулю. Новое исследование Коэнена и Борганса (2009) исследует эффективность нескольких методов с точки зрения качества подготовки выпускников голландских университетов, недавно устроившихся на работу. Они обнаружили статистически значимую зависимость между проблемно-ориентированным методом обучения и почасовой зарплатой молодых выпускников, применив модель с фиксированными уровнями, допускающими только разницу в успеваемости учеников в одной школе (*within-school variation*) и учитывающими только несколько факторов.

Я привожу проблемно-ориентированный метод обучения в качестве примера того, что в системе высшего образования иные методы преподавания практически игнорируются. Однако этот пример отражает целый комплекс новых методов, которые были проигнорированы на протяжении прошедших веков. Речь действительно идет о вековых традициях в преподавании, так как многие университеты до сегодняшнего времени используют традиционным методы обучения, введенные еще основателем Сорбонны Робером

де Сорбоном, которого цитирует Компайре (1893, с. 300–301) и основой которой является лекция («преподанный урок») как единственный метод преподавания.

«1. Посвятить некоторое время преподанному уроку, как учил Св. Бернард».

«2. Обратить его внимание на то, что он только что прочитал и не отнесся к этому легкомысленно: «между чтением и учением», говорит Св. Бернард, «такая же разница, как между гостем и другом; как между приветствием, которым обмениваешься с прохожим, и глубоким и непреходящим чувством любви».

«3. Выделить в его ежедневном чтении одну мысль или истину и запечатлеть ее в его памяти с особой тщательностью, как учил Сенека».

«4. Написать изложение того, что он прослушал, ибо слова, которые не запечатлены на бумаге, исчезают как унесенная ветром пыль».

«5. Вовлечь его и других учеников в *диспуты* или привычную беседу; это упражнение приносит значительно больше пользы, чем чтение, ибо его цель – развеять все сомнения и неясности».

«6. И, наконец, прочитать молитву, которая, как учил Св. Бернард, лучше всего помогает в учебе».

Молитву можно оставить в стороне, дискуссиям между студентами уделить меньше внимания, но в целом методика преподавания, разработанная Сорбоном, лежит в основе преподавания большинства сегодняшних университетов.

Парадоксом является то, что учебные заведения уделяют мало внимания собственному обучению. Обучение организуется в государственном секторе экономики, при этом не существует никаких материальных стимулов для повышения квалификации и инноваций. Химическая фабрика, которая не работает по последним технологиям, быстро разорится, так как конкуренты, которые внедряют последние технологии, загонят в угол эту фабрику выпуском лучших и более дешевых товаров. При этом «отдача» от полученных знаний (знания и квалификация, приобретенные студентами), как правило, не поддается конкретной оценке, которая бы позволила университетам легко конкурировать друг с другом. Конкуренция между университетами происходит не на основе успеваемости сту-



дентов, а совершенно по другим показателям (иногда по количеству пабов в городе, но чаще, если говорить об исследовательских университетах, этим показателям являются научные исследования). Эту ситуацию станет возможным изменить, когда ОЭСР разработает стандартизированные тесты на успеваемость для высших учебных заведений, примерно так, как были разработаны тесты PISA для 15-летних школьников. Тот простой факт, что PISA (Международная программа по оценке учебных результатов учащихся в возрасте 15 лет по чтению, математике и естественными наукам) допускала сравнение результатов в разных странах, произвел колоссальный эффект на практики преподавания (см., например, Хопкинс, Пеннок и Ритцен, 2008). Однако необходимо всегда иметь в виду проблему «натаскивания» на написание теста (Коретц, 2008).

Из инноваций в образовании следует упомянуть электронное обучение и «дуальное», или «параллельное» обучение. Электронное обучение обладает гигантским потенциалом, поскольку сочетает в себе собственные и традиционные методы обучения. Рьентье и др. (2009) обращают внимание на колоссальные возможности, которые электронное образование имеет для пожизненного обучения. Проанализировав 120 эффективных онлайн-курсов, они пришли к выводу о том, что новые технологии могут обеспечить широкую дифференциацию и гибкость, что является большим преимуществом в обучении. «Параллельное» обучение может быть чрезвычайно эффективным для студентов, но на практике оно трудно применимо, не в последней степени из-за того, что организация интернатуры для студентов требует значительных средств, а формульное финансирование не компенсирует дополнительных физических усилий.

Разумеется, одной из причин, почему университеты игнорируют инновации, является отсутствие материальных стимулов: усилия по улучшению качества преподавания не вознаграждаются, а издержки, связанные с переосмыслением и концептуализацией учебных программ, переходом от лекционного метода обучения к каким-то другим, новым методам работы, могут быть чрезвычайно высоки.

Приближается новая эра, которую можно было бы назвать «познание познания»: так, результаты применения нейробиологии в методах обучения говорят о том, что еще в семидесятых годах прошлого века в когнитивной психологии были сделаны попытки оптимизи-

ровать процесс обучения с помощью компьютерных моделей и компьютера (см., например, Аткинсон, 1972). Персональное обучение, как и персональная медицина и персональная еда, уже не за горами. ОЭСР (2007d) провела большое исследование и в графическом виде отобразила нынешние представления о когнитивной нейрологии.

Однако все эти научные достижения так и останутся на горизонте, если мы не повысим прозрачность конечного результата (академической успеваемости) и того, как схемы государственного формульного финансирования вознаграждают «добавленную стоимость» этого конечного результата.

Маршалл Смит (2008) полагает, что «открытый источник» / «открытый доступ» смог бы послужить стимулом инноваций. Массачусетский технологический институт (МТИ) в 2001 году принял решение сделать материалы учебного курса открытыми для широкой публики. Любой, кто захочет воспользоваться этими материалами, может сделать это совершенно свободно. Разумеется, несколько университетов откусили от этого пирога и приобрели определенную репутацию, использовав программы курсов МТИ.

Другие университеты сравнивали свои программы с программами МТИ и принимали решения на основе этого сравнения. В этом отношении программы МТИ явились неким стандартом и внесли тем самым некоторый вклад в инновационный процесс. Но одно дело, когда доступ к своим программам учебных курсов открыл МТИ, и совершенно другое, когда доступ к своим программам открывает университет X. Подобная акция была бы избыточной, кому это может быть интересно? Публике, которая хочет знать, чем отличаются программы разных университетов? Но в этом случае вместо того чтобы использовать недешевый метод «открытого доступа», вопросы сравнения качества необходимо оставить специалистам. Открытый доступ также не способствует инновационному процессу, поскольку лишает стимулов к собственным инновациям.

Освоение новых знаний университетами предполагает не только знакомство с (персонализированными) методами обучения, но и анализ того, как знания, которые они вложили в своих выпускников, были реализованы на практике, на рынке труда. Всего лишь несколько университетов относятся серьезно к своим выпускникам или выпускникам других, аналогичных по уровню университетов

(за некоторыми исключениями, которые были выявлены в ходе исследований, проведенных CHEERS и ROA, см. Борганс и Ритцен, 2006).

Было бы логично, если бы университеты регулярно обновляли свои учебные программы с учетом мнений своих выпускников, работодателей и др. Однако вследствие отсутствия культуры инновации, такая практика в университетах чрезвычайно редка. Именно этот факт, полагает Дерек Бок (2006), является причиной недостаточной успеваемости студентов американских вузов (он мог бы легко сказать то же самое и о вузах в других странах). В качестве примера можно сослаться на недавно принятое в США требование при разработке практико-ориентированных магистерских программ включать в консультационные советы представителей работодателей. Если возобладает потребительский суверенитет и большая прозрачность дополнительных преимуществ высшего образования, то появятся стимулы, которые заставят университеты совершенствовать свои возможности. Студенты будут голосовать ногами и выбирать университеты лучшего качества, по более низким ценам и соответствующие их требованиям.

При отсутствии полной прозрачности европейские государства могут в законодательном порядке установить минимальные стандарты. В рамках формульного финансирования они могут ввести материальные стимулы за качество преподавания (что, с другой стороны, отражает потребительские и общественные предпочтения), стимулируя участие преподавателей в программах повышения квалификации или заинтересованность в изучении точных наук.

## 6.6. Заключение

Европейские университеты не только обделены финансовыми средствами, они серьезно ограничены в своем *modus operandi*, в своей автономии. Экономический кризис 2009 года предоставил отличную возможность университетам высвободить свою энергию и ресурсы для повышения качества преподавания и научных исследований.

Болонское соглашение, которое ввело бакалавриатско-магистерскую систему во всей Европе по идее должно значительно повысить конкурентоспособность европейских университетов. Однако реали-

зация этого соглашения связана с национальной спецификой европейских стран, вследствие чего прозрачность европейских университетов не увеличилась настолько, насколько это было возможно.

Главным условием интернационализации европейских университетов является конкурсный прием. В хорошо дифференцированной системе высшего образования такой сегмент также имеет право на существование, как и учебные заведения, более открытые для всеобщего доступа (например, американские двухгодичные «общественные колледжи»). Справедливость здесь не противоречит избирательности, совсем наоборот.

Стимулирование инноваций в учебном процессе европейских университетов чрезвычайно слабо. Распределение государственных средств должно включать в себя такие стимулы, которые бы поощряли связь учебных программ с трудовыми реалиями (при сохранении, разумеется, академической науки), поощряли инновации, которые способствуют повышению результативности и качества знаний.

## **Глава 7. БУДУЩЕЕ ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ. ПЛАН ДЕЙСТВИЙ**

### **7.1. Необходим целостный взгляд**

Существует большая вероятность, что европейские университеты вновь станут, как и до Первой мировой войны, двигателями европейского прогресса. Но этот шанс не так легко воплотить в жизнь.

Над европейскими университетами нависло темное облако. У них богатая история, и они напряженно трудились в последние десятилетия, чтобы оправдать ожидания общества. И тем не менее, они не получили достаточного признания и оказались неспособны привлекать талантливых студентов. Они не очень хорошо ориентированы на привлечение к высшему образованию большего количества людей из более низкостатусных социально-экономических слоев населения. Они также часто не могут удовлетворить требованиям рынка труда и общества в целом, потому что руководствуются принципом непрерывности функционирования: жизнь продолжается.

Нынешний экономический кризис мог бы помочь университетам ускорить проведение необходимых реформ, направленных на увеличение численности студентов высших учебных заведений, чтобы они стали мировыми лидерами в сфере высшего образования, создав условия для проведения этой реформы, как это уже сделало правительство Франции. Первая возможность задействовать экономический кризис для проведения реформы была использована весьма решительно: были предприняты меры экономического стимулирования в области инноваций в высшем образовании и приобретено новое оборудование для научных исследований. Этот набор удовлетворил бы требованиям к мерам экономического стимулирования, которые называются три «t»: вовремя, в цель и временно (timely,

targeted and temporary) (рецепт Ларри Саммерса, январь 2009 года). Университеты могли бы стать местом, где можно приютить лишившихся работы научных сотрудников, чтобы они не потеряли квалификацию во время вынужденного простоя вследствие безработицы. Однако очень немногие европейские страны воспользовались этими возможностями, несмотря на то что Пражская декларация Ассоциации европейских университетов («Европейские университеты смотрят в будущее с уверенностью», Прага, март 2009), призвала политических лидеров и людей, ответственных за принятие решений в международных спонсорских организациях, рассматривать университеты как двигатель экономического оздоровления.

Нынешний экономический кризис таит в себе также одну опасность. Он может затуманить надвигающийся кризис талантов в Европе, катализатором которого является снижение темпов рождаемости. Именно по этой причине в Европе спрос на высшее образование в скором будущем превысит предложение. Нынешний кризис усиливает фокус в краткосрочной перспективе. Предыдущие экономические спады в прошлые десятилетия вызывали бюджетные сокращения в области высшего образования и фактически разъедали финансовую основу для высшего образования международного класса. Представляется чрезвычайно важным, чтобы меры государства по преодолению экономического кризиса осуществлялись с учетом долгосрочной перспективы, а именно надвигающегося кризиса талантов. Чтобы предотвратить этот надвигающийся кризис, нужно думать и предпринимать не паллиативные меры, а подходить к решению проблемы целостно.

Целостный взгляд на будущее европейских университетов должен быть «плюсевропейским», а не рассматривать проблему лишь применительно к отдельным странам, как это делает ОЭСР (2008с, с. 6). «Плюсевропейский» означает взгляд из Европы, но с глобальной перспективой, в основе которого лежит глобализированный рынок труда для выпускников европейских университетов. Совершенно естественно, что ОЭСР, сконцентрировав свое внимание на отдельных странах, избежала ответа на трудный вопрос: что «европеизм» означает в мире, где в основе системы университетского образования лежат принципы преподавания, исторически сложившиеся в этой стране? Наш ответ: Европа могла бы продемонстри-

ровать свою мощь, если бы объединила усилия для выхода из тупика, что не под силу отдельным странам. «Стабилизационный пакт» – пример именно такого выхода из тупика бюджетного дефицита девяностых годов. Применительно к высшему образованию это Болонская декларация, которая выступила как потенциальный инноватор там, где отдельные государства оказались неспособными прийти к общему решению и там, где инновация могла быть достигнута только общими усилиями. Разумеется, плюсевропейский подход предполагает приверженность совместным действиям, так чтобы энергию европейских университетов можно было высвободить путем создания условий для конкуренции и сотрудничества. Сегодня эти условия далеки от совершенства, поскольку государственная поддержка высшего образования сопоставимого качества существенно различается в разных странах, следовательно, и стоимость обучения для студентов весьма различна. Ситуация осложняется еще и тем, что качество высшего образования в разных странах плохо поддается сравнительной оценке. Это также затрудняет международное сотрудничество (например, в области единых дипломов). Единый диплом может присуждаться только в том случае, если все университеты, которые присваивают степень, знают, какие требования для получения этой степени предъявляют другие университеты: например, в некоторых странах для получения магистерской степени требуется набрать 60 кредитов ECTS, в других 90 или 120 ECTS.

История деятельности университетов предыдущих пятидесяти лет свидетельствует о том, что эта деятельность была чрезвычайно политизирована. Болонская декларация – наиболее яркий пример, поскольку он вышел из-под пера политиков, на всех стадиях его подготовки. Похоже на то, что сами университеты вообще не задумывались над этим вопросом. В целом, университеты заняты ежедневной рутинной – процессом обучения, исследовательской работой и выполнением общественных функций. У университетов в целом очень мало возможностей для того, чтобы думать о будущем своего окружения и организации. Когда политики принимают на себя функции отцов, думающих о будущем страны, и предлагают реформы, университеты ничего больше не делают, а только реагируют, причем консервативно, на эти предложения, воздерживаясь от инициативы.

И все же целостный взгляд на будущее европейских университетов прежде всего должен быть выработан самими университетами на основе прогностического анализа ожидаемых изменений в системе высшего образования в ближайшие 20–30 лет в контексте внешних факторов, скажем, рынка. Цель нашей работы – заставить университеты задуматься над своим будущим, или, лучше, помечтать о нем: о том, как наилучшим образом использовать имеющиеся возможности, которые принесут этому университету вознаграждение в виде широкого общественного признания и престижа.

Миссия этой книги будет выполнена, если она послужит стимулом к дальнейшему развитию и вселит надежду в лучшее будущее европейских университетов, в том числе призвав к конкретным действиям, направленным на реализацию этого будущего. Участниками на этой площадке являются университеты, которые, движимые павловскими инстинктами, сражаются друг с другом и относятся к политике как к врагу, с которым необходимо бороться, а не как к другу, который хочет, чтобы его «направляли». Политика здесь также присутствует, но не как самоуверенный партнер и законодатель, а как организатор дискуссий. Организованный труд, как со стороны работодателя, так и со стороны работника, является важным партнером на этой площадке. В разделе 7.3 мы предлагаем план действий, который, по нашему мнению, необходимо предпринять для реформы высшего образования.

## 7.2. Элементы согласованного подхода

Элементы согласованного подхода были перечислены в предыдущих главах и представлены в обобщенном виде в графике 7.1. Ниже мы хотим четко сформулировать, что университеты и общество выделяют две главные движущие силы:

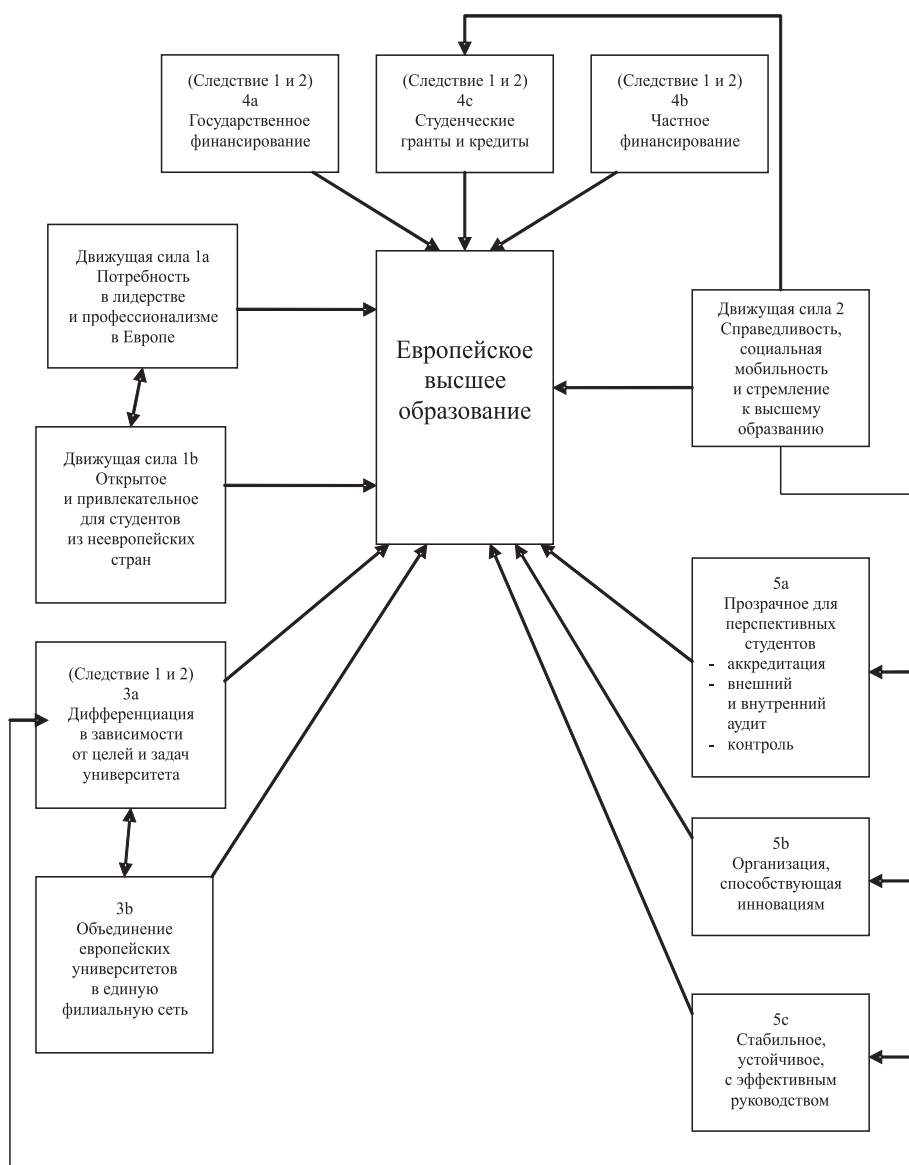
- а) требования европейского рынка труда с точки зрения лидерства и профессионализма (блок 1a);
- б) непосредственно связанной с европейским спросом на профессионализм и лидерство движущие силы европейских университетов является привлекательность европейских университетов для иностранных студентов (блок 1b);



с) вторым строительным блоком является принцип равных возможностей: непрекращающаяся потребность в социальной эмансипации (блок 2).

Здесь необходимо сделать следующее объяснение: в требованиях рынка труда можно легко заметить потребность в дифференциации высшего образования. Спрос на специалистов с высшим образованием чрезвычайно неоднороден. Когда речь заходит об их недостаточном использовании, из этого следует, что университеты могли бы и должны добиться большего в верхней точке распределительной кривой спроса на рынке труда, т.е. потребности в талантах, обладающих как когнитивными способностями, так и со стремлением к лидерству и компетенциями. Если уж говорить о спросе на выпускников вузов, то их недостаточное использование находится на обеих крайних точках распределительной кривой: слишком мало внимания и к эмансипации, и к одаренным молодым людям. Если бы университеты были продавцами мороженого, то они бы все стояли на одном месте, у входа на пляж, с одним и тем же стаканчиком мороженого, вместо того чтобы разделить и занять свои ниши, чтобы каждый торговал своим видом мороженого. Речь идет не просто о недостаточном использовании выпускников вузов, а о том, что университеты негибко реагируют на рыночный спрос. Лишь немногие университеты систематично просят выпускников рассказать о своем трудовом опыте, чтобы была возможность с этой точки зрения оценить учебную программу. Выпускники часто «перепрыгивают» с одной степени на другую, но не потому что они ориентируются на сигналы, которые им подает рынок, а подражая другим коллегам по работе.

Степень нынешней международной открытости и привлекательности высшего образования (за исключением Великобритании) значительно ниже других отраслей экономики и ниже своего потенциала, несмотря на попытки отдельных европейских государств, как, например, DAAD (программа научного обмена ФРГ) и французских программ, направленных на привлечение (неевропейских) студентов. Свою роль здесь играют два момента: репутация (часто подменяемая рейтингом) и преподавание на английском языке, привлекательном для студентов. Европейские страны, за исключением Великобритании, испытывают проблемы как в первом, так и во вто-



**График 7.1.** Строительные блоки концепции европейских университетов

ром случае: репутация европейских университетов часто ниже объективного качества, потому что они недостаточно разрекламировали себя на рынке, а преподавание на английском языке в университете часто переходит в плоскость идеологических или практических вопросов. Идеологический вопрос состоит в том, следует ли университетам тех или иных стран вводить преподавание на иностранных языках. В практической плоскости это означает переучивание преподавательского состава на преподавание на другом языке. Для некоторой части преподавателей университетов преподавание на английском языке представляет определенную проблему. Это скорее проблема рядовых сотрудников, которым также придется совершенствовать знание английского, если университет будет намерен убрать препятствия для иностранных студентов, вынужденных учить местный язык для обучения в университете. Вопрос заключается в том, следует ли всем университетам переходить на английский, поскольку это повлечет за собой дополнительные капиталовложения и экономию, вызванную «расширением производства». Многие четырехгодичные колледжи (или их европейские аналоги) могли бы вполне преподавать на местном языке и готовить своих студентов к международному рынку труда посредством учебной программы и обучения за рубежом, а не выделять средства на отдельные филиалы, преподающие только на английском языке для иностранных студентов, и при этом не разочаровать их (как это сегодня часто происходит с университетами, которые заявляют о том, что они преподают на английском; в действительности же преподавание идет на местном языке).

Европа, как континент, имеет колоссальные преимущества для соединения индивидуализма и индивидуальной ответственности с социальным сплочением и доверием или, по определению Путьнема (2002), «соединяющего социального капитала». Относительно высокие уровни доверия снижают издержки экономических операций, будь то рынок труда или товарный рынок. В основе тесных социальных связей и доверия лежит очень простой принцип: «не делай другому того, чего не пожелаешь себе сам» или «относись к другим так, как ты бы хотел, чтобы другие относились к тебе». Принцип равных возможностей является одним из элементов этого условия: ребенок не может зависеть лишь только от финансового состояния

своих родителей, чтобы развивать свои таланты. Краеугольным камнем любой концепции высшего образования должен быть именно принцип равных возможностей. Его соблюдение является делом национальных интересов как отдельных стран, так и Европы в целом. И этот принцип не может быть делом лишь отдельных университетов, после того как их задачи объяснены и согласованы. Правительства европейских государств иногда посылают университетам противоречивые сигналы, а именно выдвигают требование заниматься новой деятельностью, при этом не меняя принципов финансирования.

Европейский рынок труда требует дифференцированной системы высшего образования (как и в случае с глобализированным рынком труда): элемент За. Это более или менее общепринятая истина: элемент За как следствие элементов 1а и 1б. Но эта истина не стала еще реальностью, поскольку университеты не признают дифференциацию «безопасной». Одновременно с этим правительство проводит глобальную политику монизма, заключающуюся в том, чтобы поставить все университеты под один зонтик и вместе с тем надеть на них смирительную рубашку из законов и формульного финансирования. Безопасное место для университетов – в начале пляжа. В юриспруденции идеологию равенства часто путали с одинаковостью (аккредитация, организация, финансы). Таким образом, главной задачей является найти путь к устойчивой и гибкой дифференциации. Отметим, что курс на дифференциацию сопряжен со многими проблемами, как, например, университетская политика, аккредитация, организация и, особенно, финансирование. Продавец мороженого будет продавать только особые сорта мороженого, если ему будут платить за это; это позволит ему выжить и, возможно, даже обогатиться. Все эти требования к устойчивой и гибкой дифференциации, при которой университет может перейти от начала пляжа в более отдаленное место, зарезервированное для особых персон, повергнет в ужас правительство, которое хочет равного (читай: одинакового) отношения ко всем, причем понятие справедливости, которое вкладывают в эту «одинаковость», на самом деле противоречит самой идее справедливости (Сен, 2009). Любое отклонение будет наказуемо парламентами или апелляционными судами. Устойчивая и гибкая дифференциация – это действительно проблема.

Однако она вполне решаема при наличии воли и понимании партнерами площадки важности ее срочной реализации.

Обратим внимание на стрелочку между справедливостью и дифференциацией. Элемент 3а также является следствием движущей силы 2. Дифференциация вполне содействует справедливости в контексте миссии университета (и сопутствующего государственного финансирования). Как мы уже говорили выше, в рамках дифференцированного европейского ландшафта представляется маловероятным, что все университеты ЕС, кроме англоязычных стран, будут «немного говорить» по-английски (что будет не очень эффективно), их численность будет весьма ограничена (по моим оценкам, около 10%). Разумеется, возможны какие-то смешанные формы, когда на некоторых факультетах преподавание будет вестись по-английски или с параллельным переводом.

Еще одним аспектом дифференциации является международная открытость. Это означает, что некоторые европейские университеты могут открывать свои филиалы в других частях света. И наоборот: неевропейские университеты могут открывать свои филиалы в Европе (как это делает США). Иными словами, университеты должны соединяться в сети как в своих странах, так и за рубежом.

Еще один элемент, относящийся к дифференциации, – это необходимость объединения филиалов европейских университетов в одну сеть, подобно тому, как ветви разных деревьев переплетаются в лесу, для взаимовыгодного сотрудничества. Совместные европейские дипломы должны для небольшой группы европейских университетов быть скорее правилом, чем исключением, на стадии получения магистерской степени или степени доктора философии (PhD), для того чтобы свести воедино интеллектуальные преподавательские кадры и дать студентам возможность обучаться в другом культурном окружении (что вполне возможно сделать, не выезжая из дома). На стадии бакалавриата было бы разумно отойти от «обмена» со многими малознакомыми партнерами (знакомыми) и перейти к структурному сотрудничеству с ограниченным количеством известных партнеров (друзей). Важность такого обучения на основе «обмена» трудно переоценить, поскольку оно существенным образом расширяет горизонт студентов. Однако ценность такого обучения можно еще больше увеличить путем углубленного обучения

в период обмена. Если представить, что к 2030 году европейские университеты будут объединены в единую сеть филиалов, то их качество будет совершенно иным.

Четвертым строительным блоком является финансирование. Европа последовательно сокращала бюджетные расходы на университеты и одновременно не предоставляла им никакой возможности зарабатывать дополнительные средства. Совершенно иная картина в США и Японии. В США, согласно данным ОЭСР за 2008 год, объем затрат на студента в 2,6 выше, чем в Европе. Возможно, эта сумма несколько уменьшилась вследствие уменьшения курса доллара по отношению к евро. При этом, однако, эти объемы все равно остаются весьма большими для европейских университетов, чтобы конкурировать с американскими вузами по качеству и привлекательности для талантливых студентов.

Финансирование включает средства из государственных и частных источников. Однако существуют, к примеру, итальянская и немецкая модели, где студент либо платит за обучение в частном вузе из своего кармана, либо не платит ничего государственному вузу за одинаковые учебные курсы. Правда, в некоторых федеральных землях ФРГ введена минимальная плата за обучение. Строительный блок, посвященный финансированию, должен содержать концепцию о размерах платы за обучение и других частных источников доходов как необходимой замене государственного финансирования, размер которого имеет постоянную тенденцию к сокращению (Биркленд и Прескотт, 2006), в то время как стоимость таких услуг, как высшее образование при том же самом качестве постоянно повышается, как утверждает Баумоль (1967).

Элемент, посвященный финансам, может быть полным только тогда, когда финансовая концепция будет включать в себя представление о студенческих грантах и кредитах как важное условие соблюдения справедливости. Социальные кредитные системы, в которых размер возвращаемого кредита зависит не от размера займа (прогрессивный налог), а от размера доходов, имеет существенные недостатки, так как они поощряют обучение, проживание и трудоустройство за границей (иностранные налоговые службы не требуют уплаты налогов на этих кредиты). Разумеется, более целесообразны такие социальные кредиты, которые увязывают размер долга с раз-

мером дохода (с максимальным сроком возврата долга, после которого кредит автоматически превращается в грант, см. гл. 5.2). Система студенческих грантов и кредитов должна быть такова, чтобы ее можно было применять во всей Европе, а не только в стране гражданства или постоянного проживания, если мы хотим создать общеевропейское игровое поле. Главное, чтобы студенты высших учебных заведений, совмещающие учебу с работой, смогли работать столько времени, чтобы это не нанесло ущерба их успеваемости.

Пятый строительный блок касается организации европейских университетов. Во-первых, здесь необходима прозрачность качества образования. Аккредитация учебных курсов на соискание ученой степени – только часть этого процесса. Другой его частью является введение единых стандартов внутреннего контроля качества. Внешняя оценка качества также важна как средство финансового контроля университетов. Прозрачность также предполагает рейтинг учебных программ, которые предлагают университеты. Аннулирование индивидуальных оценок прозрачности должно быть осуществлено по всей Европе и дифференцировано – не государствами, а соответствующими категориями для гетерогенных требований студентов и рынка труда. Европейское (дифференцированное) образование, европейские стандарты внутреннего и внешнего контроля качества – вот часть долгосрочной концепции европейского высшего образования, которое полностью востребовано обществом. Для оценки качества учебных программ по разным параметрам можно будет использовать систему рейтингов, разработанную Центром высшего образования, и в настоящее время применяемую в Германии.

Второй частью этого пятого элемента являются организационные формы, которые связаны с «инновациями». По инновациям и качеству образования европейские университеты даже не дотягивают до не очень успешных в этом отношении американских. И это не из-за того, что университеты привлекли к работе людей, не обладающих инновационным мышлением, а просто потому, что университетская среда и система организации вузов не способствуют инновациям. Большинство университетов заняли уверенные ниши в обществе и даже гордятся тем, что «продолжают традиции своих предшественников». Разумеется, в любой организации есть свои традиции, и я отношусь к ним с уважением. Однако, если говорить об образо-

вании и учебных программах, то здесь ситуация совершенно иная. Для того чтобы сделать образовательный процесс инновационным, отвечающим запросам общества, исследованиям в области образования, а также технологическим возможностям, необходимы стимулы. В новой концепции европейского высшего образования должны занять свое место такие инновационные методы образования, как электронное обучение, проблемно-ориентированное обучение, кооперативное обучение и прочие.

Не вызывает сомнений, что высшее образование, построенное на инновационных методах, таит в себе больше рисков, требует больших затрат на реализацию инноваций, однако в случае успешной организации, все эти меры принесут свои плоды, а любое бездействие приведет к тому, что Шумпетер называл «творческим разрушением». Концепция инновационного высшего образования требует тщательной разработки. Неудивительно, что каждый год около 5% курсов постдипломного обучения прекращают свое существование вследствие отсутствия инноваций, исчезали даже целые университеты (включая традиционные!), поскольку обучение в них переставало отвечать запросам общества. Я отдаю себе отчет, что мое мнение, возможно, вызовет отрицательную реакцию со стороны многих руководителей и преподавателей университетов. Однако вопросы, связанные с инновацией системы высшего образования, необходимо выносить на обсуждение, если мы хотим, чтобы Европа оставалась континентом, привлекательным для талантливых молодых людей, стремящихся получить хорошее образование.

Сегодня многие европейские университеты представляют собой бюрократические структуры и вряд ли превратятся в успешные учебные заведения до тех пор, пока решения, касающиеся высшего образования принимаются политиками и государственными чиновниками. Эти вузы также не являются полностью частными учебными заведениями и не отчитываются перед государством. Вместе с тем они сочетают в себе «частные элементы», которые создадут благоприятные условия для инноваций и «чувствительность» к рыночной конъюнктуре в сочетании с ответственностью перед государством. Голландская система во многих отношениях может служить образцом, поскольку она представляет собой автономную систему управления всеми компонентами «производственного процесса»: людь-



ми, инфраструктурой и другими статьями расходов. Она подотчетна государственным органам, что выражается в соблюдении правил аккредитации, прозрачности внутреннего и внешнего контроля качества. Наблюдательный совет назначается министром – тут начинается и кончается политическая ангажированность университетов. Наблюдательный совет, в свою очередь, назначает администрацию и оставляет на нее ежедневное администрирование.

Но даже эта достаточно прогрессивная структура голландских университетов не в состоянии проводить инновации так, как это бы смогла сделать полностью функционирующая европейская система высшего образования. В ней попросту отсутствуют финансовые стимулы для инноваций, будь то более высокая плата за образование или более высокие бюджетные затраты. Так или иначе, все это неизбежно упирается в проблему финансирования.

### **7.3. Концепция желанного будущего и план реализации реформы**

Мы предполагаем, что наша аналитическая работа вызовет позитивную реакцию и вербальную поддержку со стороны тех, кто работает в системе высшего образования и понимает проблемы, стоящие перед ней. Но существует ли желание сделать какие-то конкретные шаги? Европа непрочь была бы снять сливки с инноваций, но хочет ли она реально предпринять какие-то действия, чтобы стать континентом, который сможет помочь талантливым, творческим, изобретательным и предприимчивым молодым людям максимально реализовать свои способности? Где находятся и используются новые источники устойчивого роста в социально сплоченной Европе? Журнал «Экономист» (6 февраля 2010, с. 34) выражает большие сомнения по этому вопросу, основой для которых послужила неспособность Лиссабонского договора превратить Европу в наиболее конкурентоспособный регион мира к 2010 году: «Лиссабонский договор провалился, поскольку многие европейцы не хотят жить в условиях самой динамичной и конкурентной экономики мира», и «вероятно, проблема Европы заключается в самой Европе: в вечно недовольных избирателях и трусливых политических лидерах». Ниже мы в общих чертах хотим предложить план для группы

людей, которые целеустремленно стремятся к реформе системы высшего образования в Европе и ищут помощи от всех социальных партнеров в реализации этой реформы.

План действий по реализации вузовской реформы должен начаться с выработки желаемой будущей структуры организации университетов, исходя из того, о чем мы писали выше, и последующих шагов, которые необходимо будет предпринять для движения в нужном направлении.

Особое внимание необходимо уделить единой правовой базе европейских университетов. Без конвергенции нормативной базы Европейское пространство высшего образования будет оставаться архипелагом структур со своими законами и разными системами финансирования. Все это будет иметь отрицательное влияние на конкурентоспособность и сотрудничество. Работа по созданию этих единых правовых норм возможна только в европейском масштабе.

Существовала надежда, что страны, поставившие свои подписи под Болонской декларацией, предпримут действия в этом направлении. К сожалению, этого не случилось. Болонско-Венская декларация о создании общеевропейского пространства высшего образования, принятая на конференции 46 министров образования стран – участниц Болонского процесса, оказалась самой пустословной из всех, что можно себе представить, и не имела после себя никаких практических результатов.

Мы предлагаем каждые полгода проводить конференции, на которых будет отслеживаться процесс создания единой правовой базы в пространстве Европейского союза.

Сегодня в обществе царят антирыночные настроения, вызванные финансовым кризисом. И тем не менее, представляется чрезвычайно важным, чтобы нормативная база высшего образования была разработана с максимальным учетом суверенитета «производителя» и «потребителя», т.е. чтобы эти правовые нормы рассматривали все университеты как частные (некоммерческие) субъекты, даже если они продолжают оставаться «государственными», со всеми необходимыми правовыми ограничениями, и в то же время рассматривали потребителей как частных и суверенных субъектов.

Почему же в сегодняшней антиприватизационной атмосфере необходима квазичастная конвергенция? Потому что частная орга-

низация университетов создает условия для проявления максимальной энергии, она значительно расширяет возможности преподавательского состава, тем самым обеспечивая наилучшее качество образования.

Частная организация университетов (в том числе и государственных) предполагает следующее.

- Самоназначаемые наблюдательные советы, допускающие возможность вмешательства государства в случае возникновения кризисной ситуации. Активные политики, государственные служащие, представители персонала или студенты этого университета не могут входить в наблюдательные советы.
- Назначение руководства университета наблюдательным советом, причем руководство несет полную ответственность за свои действия.
- Назначение руководителей факультетов руководством университета.
- Полный контроль за состоянием бюджета, его статьями и балансом (полная финансовая независимость), включая тарифные сетки, а также решение таких вопросов, как найм и увольнение сотрудников.

Большинство европейских стран в законодательном порядке придали государственным университетам статус особой некоммерческой организации. По нашим представлениям, создание единой правовой базы постепенно сведет на нет этот закон, который уступит место новому универсальному закону о некоммерческих организациях. Последний предоставит университетам право самим решать вопросы собственной организации, которому будут сопутствовать правовые нормы, касающиеся трудового участия и прочего.

Роль государства в действительности сводится к защите потребителя: защита студентов (и их родителей, которые оказывают материальную поддержку учащимся детям). Законодательство должно гарантировать строгое соблюдение контроля качества, включая аккредитацию и прозрачность результатов, а также право подавать жалобы и требовать возврата денег. Это самая легкая часть конвергенции европейского пространства. Многие страны уже сегодня имеют системы защиты потребителей. Болонское соглашение явилось лишь стимулом к ее дальнейшему совершенствованию. Однако

в процессе реализации этого процесса возникли значительные расходы.

Государственное финансирование сферы частных услуг является чрезвычайно щекотливым вопросом. С одной стороны, многие политики и избиратели полагают, что «тот, кто платит, тот и заказывает музыку», что университеты являются площадками для материализации их частных «политических» идей и предпочтений. С другой стороны, существует совершенно очевидная услуга, за которую платит государство: это образование студентов. Противоречие можно легко разрешить. Государство платит за услуги, а именно зачисление студентов или, еще лучше, за их выпуск. Покупка этой услуги не означает вмешательство в производство этой услуги. К сожалению, не все так просто. Устранение отмеченного противоречия не пройдет безболезненно. «Образовательная услуга», как добавочная стоимость образования, плохо поддается оценке. Эту услугу можно оценить только такими количественными показателями, как количество выпускников, и качественными показателями, как статус выпускников на рынке труда. Проблема оценки показателей становится очевидной в том случае, когда новый университет, который удовлетворяет требованиям защиты прав потребителей, автоматически может потребовать со стороны государства такого же отношения к себе, как и к другим университетам. (Нео-)либералы рассматривают принцип доступа к рынкам производителей как к священной корове и отказывают в этом доступе университетам. На сегодня ГАТТ благоразумно исключил высшее образование из зоны свободной торговли. Основание для осторожного отношения к открытию рынка высшего образования (который в каком-то смысле получает право на получение денег из бюджета) состоит в том, что «сервисное» высшее образование практически не поддается оценке, поэтому система защиты прав потребителей не может точно сказать, в какой степени хорошее университетское образование необходимо встраивать в возможности для междисциплинарного образования (которое требует более одного факультета), а какое в научные исследования. Некоторая открытость системы, однако, должна быть включена в европейскую конвергенцию, которой сопутствуют тщательные процедуры «приема» (разумеется, на европейском, а не национальном уровне). Будет ли это государственная

субсидия в виде ваучера, которая выдается студенту, или же она пойдет непосредственно в университет, вопрос технический и психологический. В долгосрочной перспективе представляется важным, чтобы студент Европейского союза смог обучаться в любом месте Европы (и даже за ее пределами) на тех же самых условиях, что и дома: студенту просто нужно все время иметь при себе ваучер. В краткосрочной перспективе эта система не будет работать. Финансовые системы стран ЕС весьма различны. Для университета, в котором учится слишком много студентов, будет большой нагрузкой собирать деньги от иностранных государств. А услуги, которые покупаются за данный ваучер, могут значительно различаться вследствие разницы в размерах университетских зарплат и доходов на душу населения (особенно между Восточной и Западной Европой, см. табл. 2.1).

Мы предлагаем постепенную конвергенцию систем государственного финансирования университетов с сохранением нынешней системы «закрытых кошельков», когда студент ЕС финансируется правительством страны в любой из европейских стран, как будто бы он является гражданином этой страны. Нынешняя система «закрытого кошелька» включает в себя де-факто перевод государственных средств с Запада на Восток, и реже с Севера на Юг (см. табл. 4.6 и 4.7): наибольший отток студентов в страны ЕС наблюдается в Польше и Греции (соответственно 31 тысяча и 25 тысяч за 2006 год) а вот Великобритания и Германия являются лидерами по численности иностранных студентов (соответственно 127 тысяч и 31 тысяча). Можно предположить, что это компенсируется иммиграцией ученых или же тем, что для компенсации будут использованы европейские структурные фонды. Последнее может стимулировать страны с высоким оттоком студентов и повысить качество образования в своих странах.

О конвергенции в сфере научных исследований стоит поговорить более подробно.

Теоретически национальные исследовательские организации должны были бы постепенно объединиться в одну европейскую исследовательскую организацию. Но до этого еще далеко, пока главную роль играет Европейский совет по научным исследованиям (ERC). Европейские рамочные программы приобретают все боль-

шее значение, а национальные исследовательские организации стремятся экспериментировать с двусторонней кооперацией.

Существующее сегодня разделение на исследовательские институты (как «собственность» национальных исследовательских организаций) и исследовательские университеты является весьма важным вопросом. Исследовательские университеты могут быть центрами конкретных видов исследований как национального, так и в общеевропейского значения. Отделение исследований от преподавательской среды снижает внешний эффект исследований на развитие талантов и уменьшает возможность обновления научно-исследовательского персонала новыми дипломированными кадрами.

Однако главной целью политики научных исследований в Европе должно быть серьезное увеличение объемов исследований в государственном и частном секторах, причем последние могли бы получать средства как через налоги, так и через прямые субсидии.

Политика государства в вопросе финансирования высшего образования должна быть приведена в соответствие с политикой конвергенции европейских систем студенческих кредитов и грантов. Ваучер, который выдается студенту на поступление в высшее учебное заведение, фактически является грантом. Логика государственного финансирования образовательного компонента университетов также должна быть применима и к студенческим кредитам и грантам: студенты должны иметь возможность получать кредиты и гранты независимо от того, где они учатся, по крайней мере, на территории Европейского союза. Поскольку налоги с этих кредитов и грантов подлежат уплате местным налоговым органам (как это принято в Великобритании), то было бы разумнее постепенно переходить на европейскую кредитно-грантовую систему.

Роль государства в вопросах выделения финансовых средств должна основываться на доверии, предполагающем отсутствие бюрократизма: количество директив, касающихся вопросов управления вузами, должно быть сведено к минимуму, за исключением тех, которые имеют отношение к контролю качества, аккредитации и подотчетности. Обратной стороной доверия является вопрос об отношении к тем, кто его не оправдал. Всем должно быть ясно, что если такие случаи происходят, то государство прекращает выделять

средства из бюджета, возможно, после первого предупреждения. Для этой цели было бы полезно привлечь независимый надзорный орган, который бы действовал, сочетая принцип доверия и строгое предупреждение: «еще одна или две забастовки, и ты уволен».

Должна ли политика государства в отношении защиты прав потребителей и финансирования также предусматривать ценовой потолок? Примеры в других секторах экономики (как, например, регулирование квартплаты) свидетельствуют о серьезных недостатках в ценовом регулировании, не только с точки зрения эффектов распределения (слишком незначительные ассигнования), но также и редистрибутивного эффекта (часто оказывающего негативное влияние на перераспределение доходов в верхнем дециле). В системе высшего образования регулирование размеров платы за обучение зачастую приводило к финансовому удушению высшего образования, не говоря уже о том, что это еще более способствовало углублению неравенства, диспропорций между странами и созданию неравных условий для конкуренции. Конвергентный подход мог бы снять нынешние ограничения и установить общеевропейский потолок на самый высокий уровень платы за обучения в Европе (включая Великобританию), увязав это соответственно с размерами студенческих кредитов и грантов так, чтобы при этом не нарушить соблюдения принципа равных возможностей.

Правительства практически всех стран ЕС издали специальные директивы для обеспечения активного взаимодействия в учебном процессе между студентами и преподавателями. Все эти директивы излишни. Любой здравомыслящий университет будет сам заниматься поиском соответствующего уровня студентов, бывших выпускников (!) и форм участия преподавателей в учебном процессе, которые сочтет достойными, возлагая полную ответственность за достижения университета на тех, кто был назначен для того чтобы нести эту ответственность.

В какой степени государствам европейских стран следует, в европейском контексте, поддерживать дифференциацию? Ответ прост: путем признания различий в услугах, на которые они выпускают ваучеры. В реальности, однако, вопрос дифференциации вызовет серьезные дебаты. Если какие-то университеты будут обладать правом отбора, то это означает, что другие университеты должны

быть «открыты», чтобы все, кто захотел учиться в вузе, получили бы такую возможность.

Система высшего образования традиционно признавала различия между степенью абстракции, теории или исследовательской базы и степенью приложения, конкретности и практического применения. Европа должна признать эти различия и договориться об общих разграничениях в европейском пространстве между институтами и учебными заведениями (исследовательскими и «преподавательскими» вузами). В этом смысле может помочь американская классификация вузов.

- Практичные двухгодичные колледжи, где большая часть преподавателей не имеет степень PhD, где проводятся некоторые прикладные исследования с присвоением степени «младший бакалавр», преподавание идет по общеевропейской программе. Этот «неизбирательный» тип колледжей.

- Профессиональные колледжи, присваивающие степень профессионального бакалавра, проводящие прикладные исследования в тесном сотрудничестве с промышленными компаниями (включая государственные и частные), большая часть преподавательского состава имеет степень PhD. Они «полуизбирательные».

- Университетские колледжи, присваивающие степень бакалавра широкого профиля, с некоторым объемом исследовательских работ, преподавательский состав имеет только степени PhD. Они проводят набор студентов на конкурсной основе.

- Исследовательские университеты (с ограниченным количеством студентов!), присваивающие магистерские степени и степени PhD, проводят фундаментальные исследования, присваивают степени бакалавров в теоретических науках. Серьезная система отбора, чтобы свести к минимуму последующий отсев.

Эти четыре категории вузов можно рассматривать в качестве примера, отражающего спектр спроса на трудовом рынке, без какой-либо статусной иерархии. Студенты должны иметь возможность переходить из одного типа учебного заведения в другой.

Таков приблизительный план действий. Он представляет собой перечень неких средств для достижения желаемой цели: Европа, привлекательная для талантов, энергичная Европа, демонстрирующая устойчивый экономический рост.



## **ПРИЛОЖЕНИЕ**

**Численность иностранных студентов в странах ЕС-27 в 1998 году,  
по странам происхождения и принимающим странам**

Destination country (host country)	Country of citizenship (home country)																											Rank		
	GR	DE	IT	FR	IE	ES	UK	PL	AT	PT	FI	NL	SE	BE	RO	BG	HU	CY	DK	LU	SK	CZ	LT	SI	EE	LV	MT		Total	
UK	25,267	12,915	5,196	12,574	16,359	6,852	-	611	1,045	1,985	2,437	2,533	2,982	2,125	320	263	688	3,276	1,734	503	74	250	71	89	57	64	315	100,581	1	
DE	8,491	-	6,818	6,341	6,461	5,223	2,820	6,827	6,776	1,675	1,124	2,345	1,049	997	1,407	1,782	2,046	195	651	1,302	476	1,082	452	486	213	281	31	61,856	2	
FR	2,716	5,187	3,608	-	5,781	3,408	3,411	1,461	3,561	3,468	2,891	585	825	1,796	1,837	1,093	358	63	312	1,097	139	207	67	26	24	53	13	32,977	3	
AT	348	5,420	6,621	381	43	286	206	682	0	42	183	100	263	91	318	1,066	900	55	64	297	573	223	31	419	15	13	4	18,644	4	
ES	258	3,221	2,886	3,894	262	0	2,347	85	492	760	240	793	403	927	91	64	200	3	289	13	5	17	1	4	78	0	50	17,203	5	
IT	11,392	1,022	0	612	16	200	204	14	94	30	63	86	104	102	3	7	112	76	57	17	52	87	9	259	5	12	3	14,638	6	
SE	1,664	695	153	227	49	116	433	402	130	37	2,357	156	0	21	132	60	115	2	658	2	13	13	45	8	109	52	0	6,149	7	
RO	4,623	286	18	12	-	2	5	6	17	-	-	3	49	4	-	245	52	37	3	2	3	-	2	-	-	-	-	5,369	8	
BG	4,926	22	2	1	0	0	2	10	1	0	1	0	3	0	112	0	12	65	0	0	3	0	2	4	0	0	0	5,166	9	
HU	858	470	16	16	-	3	15	60	36	2	17	5	84	1	1,008	31	-	152	4	1	529	17	1	21	2	2	-	3,551	10	
DK	24	583	75	115	41	67	369	196	30	20	90	97	432	20	69	31	20	0	0	1	1	5	30	1	11	13	1	2,342	11	
CZ	663	41	5	1	6	3	177	60	5	2	6	0	32	1	5	30	14	23	9	0	1,038	0	8	18	8	6	0	2,161	13	
FI	20	174	49	62	23	23	114	58	24	19	0	34	371	14	51	37	70	2	37	0	6	10	30	1	386	16	0	1,631	14	
PL	57	139	9	31	2	14	19	-	13	3	10	4	70	6	37	107	66	5	11	1	76	250	531	5	11	50	-	1,527	15	
EE	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	293	1	9	0	1	2	0	0	3	0	0	0	0	0	0	556	16	
LV	3	18	47	215	0	10	3	1	0	110	0	1	0	63	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	473	17	
SI	1	6	62	0	0	0	0	2	0	0	2	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	38	0	41	0	0	113	18	
LT	0	4	2	-	-	-	-	1	28	-	-	-	-	-	-	-	3	7	0	0	1	0	0	0	0	0	0	90	19	
PT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	49	20	
BE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	21	21
GR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	22
CY	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	24
MT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	25
NL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26	26
SK	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	27
Total	59,842	30,732	25,687	24,962	18,025	16,441	11,863	10,509	9,066	8,165	7,191	6,791	6,740	6,232	5,408	4,822	4,482	3,954	3,855	3,350	2,989	2,165	1,451	1,341	961	685	420	278,029		
Rank	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27			

Источник: Eurostat (2010b).

Численность иностранных студентов в странах ЕС-27 в 2006 году,  
по странам происхождения и принимающим странам

Destination country (host country)	Country of citizenship (home country)																											Rank	
	DE	FR	GR	IT	PL	IE	ES	SK	BG	RO	CY	PT	NL	AT	UK	SE	BE	FI	HU	LU	CZ	LT	DK	LV	EE	SI	MT		Total
UK	16,031	14,842	17,989	8,933	6,817	25,997	8,628	1,166	998	944	6,340	4,848	3,984	1,722	4,404	1,716	2,391	1,192	3,971	1,364	1,555	2,294	691	455	321	762	136,871	1	
DE	6,346	6,268	7,582	16,106	4,440	5,355	1,700	12,853	4,468	218	1,612	1,607	6,351	1,871	6,971	978	2,746	2,309	1,788	591	941	800	592	37	87	490	3		
FR	6,565	2,014	4,455	3,427	498	3,664	415	2,876	4,332	216	2,593	603	419	2,570	546	2,725	302	660	1,659	694	235	247	153	123	101	19	42,101	2	
GR	553	17,680	500	2,349	470	66	1,087	65	204	400	14	906	3,273	40	210	46	571	94	1,612	59	37	49	114	23	123	6	30,032	4	
IT	10,174	445	237	6,188	1,341	49	394	1,228	1,373	628	24	59	127	194	187	64	185	1,134	428	508	66	70	39	31	550	2	25,725	5	
NL	11,898	754	464	521	880	119	795	105	377	211	271	291	202	772	180	2,176	172	352	41	116	86	136	74	52	53	3	20,859	6	
SE	3,044	1,619	288	722	926	1,163	50	95	234	2	199	708	486	761	247	3,880	179	5	221	323	979	155	258	54	6	16,753	7		
BE	1,638	915	5,473	1,332	33	502	1,78	677	1,874	108	104	31	215	280	129	204	87	231	38	165	142	54	61	62	397	45	14,975	9	
FI	1,624	1,785	198	2,711	595	60	91	610	1,283	66	2,356	289	146	618	194	368	108	43	9	113	60	71	20	81	54	20	13,575	10	
ES	341	35	71	85	0	11	10	506	244	4	10	7	85	14	37	13	16	1	9	6	6	10	18	0	1	10,506	11		
HU	1,408	40	158	23	64	48	32	2,324	44	3,334	280	10	15	54	53	222	7	27	0	17	6	3	7	10	23	3	8,212	12	
DK	1,072	229	49	158	651	60	149	30	116	229	2	47	184	43	471	1,342	19	187	68	3	42	345	144	116	8	2	5,766	13	
IE	713	800	61	226	173	388	15	38	71	10	18	79	59	1,196	80	79	77	15	12	35	32	25	23	14	7	3	4,249	14	
PT	323	158	52	133	155	36	121	21	68	122	4	25	80	33	189	567	24	91	5	61	111	47	41	639	8	2	3,106	15	
RO	300	746	40	239	141	9	679	15	50	95	0	243	321	86	18	77	12	16	45	31	10	5	5	3	19	0	2,906	16	
PL	344	77	24	41	3	14	36	160	96	62	9	35	10	33	45	322	8	9	66	0	262	488	14	72	13	9	0	2,246	17
BG	27	7	799	9	9	0	4	3	75	527	4	1	4	5	7	1	1	2	0	3	2	0	1	0	19	0	1,510	18	
LU	111	387	6	48	10	4	12	5	9	7	0	181	6	2	4	2	160	2	2	4	0	2	1	0	0	0	965	20	
SK	18	6	98	4	28	1	3	13	66	21	0	0	7	12	10	5	2	36	0	481	3	0	0	0	3	2	819	21	
EE	13	5	0	6	1	1	5	0	4	2	0	0	0	2	3	13	2	398	5	0	0	84	3	198	0	0	745	22	
LV	67	5	1	5	12	0	2	1	0	1	1	15	4	0	3	0	0	6	526	3	0	6	5	1	0	0	715	23	
CY	21	4	419	5	11	0	9	5	83	27	2	1	4	50	3	1	6	2	0	7	6	0	5	1	0	0	672	24	
LT	100	56	3	35	175	2	32	3	7	0	0	29	7	13	8	9	10	22	2	0	16	0	1	2	2	0	616	25	
SI	14	3	2	88	5	0	0	8	5	5	0	1	2	10	0	2	2	0	17	0	3	0	1	2	2	0	172	26	
MT	10	4	10	4	1	0	0	0	5	76	1	4	2	7	0	16	4	2	1	2	0	1	1	2	1	4	0	158	27
Total	56,881	47,015	35,872	34,680	33,665	27,626	23,099	22,267	21,489	18,749	16,980	13,497	11,289	9,925	9,887	9,202	8,928	8,872	7,069	6,564	6,537	5,017	4,615	2,834	2,767	2,375	916	449,507	
Rank	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27		

Подписи к таблицам: Страна назначения (принимающая страна); страна гражданства (принимающая страна); страна гражданства (страна происхождения); все-го; ранг.

Источники: Eurostat (2010b).

## СПИСОК ГРАФИКОВ

График 2.1. Рейтинг Times Higher Education (2007) .....	45
График 2.2. Первые университеты Европы на 2007 год (рейтинг Times Higher Education, 2007) .....	46
График 2.3. Утечка мозгов: миграционный баланс граждан и иммигрантов с высшим образованием (2001) .....	67
График 2.4. Тренды в импакт-баллах (индексах цитируемости) (1993–1996 годы в сравнении с 2003–2006 годами) .....	71
График 2.5. Суммарный инновационный индекс (2007) .....	75
График 2.6. От рейтингов до конкурентоспособности .....	76
График 2.7. Общий объем затрат на НИР по секторам в странах ЕС-15 .....	84
График 2.8. Общий объем затрат на НИР по секторам в США .....	85
График 3.1. Производственный предел .....	103
График 4.1. Ожидаемый минимум студентов и предложение выпускников в группе стран ЕС-27 .....	118
График 4.2. Спрос и предложение выпускников университетов в странах ЕС-27 (в миллионах) .....	124
График 4.3. Возрастные группы (20–24 года) учащихся вузов в 1990–2005 годах .....	126
График 4.4. Возрастные группы (20–24 года) учащихся вузов в 1950–2050 годах .....	127
График 4.5. Возрастные группы учащихся высших учебных заведений (мужчины и женщины в возрасте 20–24 лет) за 1950–2050 годы .....	127
График 4.6. Средние темпы распространения высшего образования в богатых и бедных странах (студенты в возрасте 20–24 лет) .....	128
График 4.7. Рост мобильности в странах ЕС-27 .....	142
График 4.8. Потоки студенческой мобильности: Европа и остальной мир (2005) .....	147

График 4.9. Доля иностранных студентов среди студентов с третичным образованием и их распределение по европейским странам (2006) .....	149
График 4.10. Потоки студенческой мобильности: США и остальной мир (2003) .....	155
График 4.11. Миграция студентов университетов: Япония (2005) .....	159
График 5.1. Соотношение между отдачей и финансированием университетов .....	171
График 5.2. Сокращение затрат в расчете на студента в Нидерландах (1950–2005) .....	173
График 5.3. Затраты в системе высшего образования из расчета на одного студента в США, 1960, 1969–2007 годы (текущие и скорректированные по индексу цен в системе высшего образования, 1982=100) .....	175
График 5.4. Ставки налога (государственные затраты по отношению к ВВП) за временной период .....	179
График 5.5. Государственные и частные затраты в процентном отношении от всех затрат в системе высшего образования в странах ОЭСР в 2005 году (а) и в 1995 году (б) .....	182
График 5.6. Суммарные затраты на студента в сравнении с частными затратами на студента, по отношению к ВВП на душу населения (2005) .....	184
График 5.7. Расходы на высшее образование в процентном отношении к ВВП (2002) .....	186
График 5.8. Динамика расходов на одного студента в вузах с учетом всех сервисов в постоянных ценах, 1995, 2000 и 2005 годы (Индекс 2000 = 100) .....	187
График 5.9. Межпоколенческая мобильность и неравенство доходов .....	195
График 6.1. Факторы, оказывающие влияние на университеты, на примере нидерландского опыта .....	206
График 6.2. Положения университетских систем в различных странах (2005) .....	207
График 6.3. Динамика роста численности студентов университетов в Нидерландах .....	210
График 6.4. Кривая академической успеваемости (по отдельным странам) .....	231
График 7.1. Строительные блоки концепции европейских университетов .....	250

## СПИСОК ТАБЛИЦ

Таблица 1.1.	Изменения в возрастных группах 20–24-летних граждан в странах ЕС, Индии, Бразилии, Китае и Турции (потенциальная численность студентов) .....	27
Таблица 1.2.	Внутриевропейские различия .....	33
Таблица 1.3.	Коэффициент охвата высшим образованием в странах ЕС (в процентах от возрастной группы 20–24 года) .....	36
Таблица 2.1.	Рейтинги по регионам, 2009 .....	44
Таблица 2.2.	Рейтинги эффективности по странам и регионам на 2008 год .....	47
Таблица 2.3.	Соотношение государственных исследовательских программ в высшем образовании и других академических исследований .....	49
Таблица 2.4.	Бюджетные ассигнования на НИОКР, выделяемые университетам, в абсолютных цифрах и в процентах от объема общих бюджетных ассигнований на НИР, по отдельным странам, 2005 год .....	51
Таблица 2.5.	Рейтинги университетов по отдельным областям наук, сделанные независимыми исследователями .....	52
Таблица 2.6.	Топ-20 европейских университетов. Часть I (Рейтинг Цзяо Тун, 2009) .....	56
Таблица 2.7.	Топ-20 европейских университетов. Часть II (Рейтинг Таймс, 2009) .....	57
Таблица 2.8.	Первые 200 университетов по фоновым показателям (Рейтинг Таймс, 2006) .....	59
Таблица 2.9.	Корреляция между бюджетом и руководством университета и эффективностью исследований .....	63
Таблица 2.10.	Влияние бюджета и автономии на эффективность исследований .....	63
Таблица 2.11.	Распределение баллов европейских университетов в рейтингах Таймс за 2004, 2007 и 2009 годы .....	67

Таблица 2.12.	Данные о патентах, зарегистрированных в разных странах в 2005 году .....	72
Таблица 2.13.	Мировой индекс конкурентоспособности по отдельным странам (2008–2009, 2009–2010) .....	77
Таблица 3.1.	Доля выпускников вузов, работающих за границей .....	96
Таблица 3.2.	Международная трудовая активность выпускников вузов. ....	96
Таблица 3.3.	Процентные распределения детей с разным уровнем успеваемости по математике по результатам программы PISA, в зависимости от иммигрантского статуса (уроженец, иммигрант в первом поколении, иммигрант во втором поколении), по странам .....	101
Таблица 3.4.	Социальные внутренние нормы отдачи от человека, получающего высшее образование, являющегося составной частью всего первоначального образования .....	108
Таблица 3.5.	Динамика охвата высшим образованием на 2005 год (в % от групп населения в возрасте 25–64 лет с окончанным высшим образованием) .....	109
Таблица 4.1.	Индекс групп населения в возрасте 15–19 и 20–29 лет с 2000 по 2015 годы по странам ОЭСР и ВПО (2000=100) .....	129
Таблица 4.2.	Динамика поступления абитуриентов в вузы богатых (Западная Европа и США) и бедных (все другие) стран с 1970 по 2005 год .....	132
Таблица 4.3.	Влияние международной ориентации учебы на примере Нидерландов .....	138
Таблица 4.4.	Динамика студенческой мобильности в рамках программы Erasmus за 2006/2007 годы .....	140
Таблица 4.5.	Численность иностранных студентов (в тысячах) в странах ЕС в 1998 году: первая десятка принимающих стран и стран местожительства .....	143
Таблица 4.6.	Численность иностранных студентов в странах ЕС в 2006 году: первая десятка принимающих стран и стран местожительства (в тыс.) .....	144
Таблица 4.7.	Чистые отток и приток студентов в странах ЕС-27 за 2006 год (в тыс.) .....	145

---

Таблица 4.8.	Численность иностранных студентов высших учебных заведений во всем мире (факт-прогноз) ....	148
Таблица 4.9.	Доля иностранных студентов в общей численности учащихся вузов, по странам/регионам, за 1998 и 2003 годы .....	150
Таблица 4.10.	Численность иностранных студентов в 2006 году: десять ведущих стран местожительства и принимающих стран .....	152
Таблица 4.11.	Доля иностранцев, поступивших в американские вузы и получивших научные степени .....	156
Таблица 4.12.	Процент американцев иностранного происхождения, удостоенных Нобелевской премии (из всех американских лауреатов Нобелевской премии), по области, в год .....	156
Таблица 5.1.	Расходные и доходные части финансирования .....	197



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Ackers, L. and Oliver, L. (2008). *Scientific Mobility and Pensions. Summary report prepared for the official Bologna seminar hosted by the German Rectors' conference: 'Penalized for Being Mobile? National Pension Schemes as an Obstacle to Mobility for Researchers in the European Higher Education Area'*. Liverpool: University of Liverpool.

Aghion, P., Boustan, L., Hoxby, C. and Vandenbussche, J. (2009). The causal impact of education on economic growth: Evidence from U.S. *Brookings papers on economic activity: Spring 2009*.

Aghion, P. and Howitt, P. (2006). Joseph Schumpeter lecture: Appropriate growth policy: A unifying framework. *Journal of the European Economic Association*, 4, p. 269–314.

Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, S. and Sapir A. (2007), Why reform Europe's Universities?, *Bruegel policy brief*, issue 2007/04.

Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A. and Sapir, A. (2008). *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities*. Brussels: BRUEGEL.

Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C. M., Mas-Colell, A. and Sapir, A. (2009). The governance and performance of research universities: Evidence from Europe and the U.S. *NBER Working Paper Series*, nr. 14851

Akerlof, G.A. and Shiller, R.J. (2009). *Animal Spirits: How Human Psychology Drives the Economy, and Why It Matters for Global Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.

Alesina, A. and Giavazzi, F. (2006). *The Future of Europe: Reform or Decline*. Cambridge, MA: MIT Press.

Association of American Colleges and Universities (2007). *College Learning for the New Global Century: A Report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.

- Atkinson, R. C. (1972). Optimising the learning of a second-language vocabulary. *Journal of Experimental Psychology*, 96 (1), pp. 124–129.
- Balderston, F.E. (1974). *Managing Today's University: Strategies for Viability, Change, and Excellence*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Barr, N. (2001). *The Welfare State as Piggy Bank: Information, Risk, Uncertainty and the Role of the State*. Oxford: Oxford University Press.
- Barr, N. (2002). *Funding Higher Education: Policies for Access and Quality. Report to the Education and Skills Committee of the House of Commons*. House of the Commons, Sixth Report of Session 2001–2002, HC445, pp. Ev 19–35.
- Bauman, Z. (2003). *Wasted Lives: Modernity and Its Outcasts*. Oxford: Blackwell.
- Baumol, W. (1967). Macroeconomics of Unbalanced Growth: The anatomy of urban crisis. *The American Economic Review*, 57, pp. 415–426.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Beersen, E. (2004). *Global Opportunities and Institutional Embeddedness*. PhD Dissertation. Twente: University of Twente.
- Berers, T. (2008). *Presentation at "Classification in the Arts and Media"*. Erasmus University Rotterdam.
- Berkel, K. van (1990). *Amerika in Europese ogen. Facetten van de Europese beeldvorming van het moderne Amerika [America in European Eyes. Facets of European Perception of the Modern America]*. Den Haag: SDU.
- Bettinger, E. (2007). *Following off the Wagon: The Role of American Universities*. Presentation at the National Bureau of Economic Research Pre-Conference "American Universities in a Global Market", Cambridge, MA, September 28, 2007.
- Birkeland, K. and Prescott, E. C. (2006). On the Needed Quantity of Government Debt. *Federal Reserve Bank of Minneapolis Working Papers*, nr. 648.
- Blair, A. (2007). Asia threatens to knock British universities off the top table. *The Times*, 21 May, 2007.
- Blaug, M. (Ed.) (1986). *Who's Who in Economics. A Biographical Dictionary of Major Economists 1700–1986 (2<sup>nd</sup> ed)*. Brighton: Wheatsheaf.
- Blaug, M. and Vane, H. (Eds.) (2003). *Who's Who in Economics (4<sup>th</sup> ed.)*. Cheltenham (UK) and Northampton (MA): Edward Elgar Publishing.
- Brandenburg, U. and Federkeil, G. (2007). How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions: Indicators and key figures. *CHE Working Papers* 92/2007.

Booij, A., Leuven E. and Osterbeek H. (2008). The role of information in the take-up of student loans. *Tinbergen Institute Discussion Papers*, TI2008-039/3.

Bok, D. (2002). *The Cost of Talent: How Executives And Professionals Are Paid And How It Affects America*. New York, Toronto: Free Press, Maxwell Macmillan.

Bok, D. (2006). *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton: Princeton University Press.

Bonacconi, A. (2005). *University of Pisa: Frontier research and New Institutions for European Science*. Presentation at the CRUI – University of Genua Conference, Genua, April 19, 2005.

Borghans, L. and Ritzen, J. (2006). *The international dimension of higher education and the work of graduates in Europe*, paper presented at the European Labour Market for Graduates Conference, October 2006, Maastricht.

Boulton, G. and Lucas, C. (2008). *What are universities for?* Leuven: League of European Research Universities (LERU).

Camara, W. and Kimmel, E. W. (Eds.) (2005). *Choosing Students Higher Education Admissions Tools for the 21st Century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cardinal Newman, J. H. (1858). *The Idea of a University*. Newman Reader. Retrieved on 29<sup>th</sup> January, 2009 from the World Wide Web: [www.newmanreader.org](http://www.newmanreader.org).

Carnevale A. (2008). Graduate Education and the Knowledge Economy. In Council of Graduate Schools, *Graduate Education 2020*. Washington: Council of Graduate Education.

Castells, M. and Himanen, P. (2002). *The Information Society and the Welfare State: The Finnish Model*. New York: Oxford University Press.

CBS StatLine (2008). *Historie onderwijs [History education]*. Retrieved on 27<sup>th</sup> November, 2008 from the World Wide Web: [statline.cbs.nl](http://statline.cbs.nl)

CBS StatLine (2009a) *Consumer prices*. Retrieved on 12<sup>th</sup> March, 2009 from the World Wide Web1: [statline.cbs.nl](http://statline.cbs.nl).

CBS StatLine (2009b) *Historie arbeid [History labour]*. Retrieved on 18<sup>th</sup> March, 2009 from the World Wide Web1: [statline.cbs.nl](http://statline.cbs.nl). We thank Paul Voerman from Statistics Netherlands Infoservice for kindly providing these data.

- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education system: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1998). Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. *Higher Education*, 38, 1999, pp. 373–374.
- Coenen, J. and Borghans, L. (2009). *Do activating educational methods improve early labour market outcomes?* Paper presented at the European Labour Market for Graduates Conference, October 2009, Maastricht.
- Collier, P. and Dollar D. (2002). *Globalisation, Growth, and Poverty: Building an Inclusive World Economy, A World Bank Policy Research Report*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Compayne, G. (1893). *Abelard and the Origin and Early History of Universities*. Reprinted in 2001. London: Heinemann.
- Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955–2003*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Corvers, F. and Wilson, R. (2009). *Prospects for graduates at a Pan-European Level*. Paper presented at the European Labour Market for Graduates Conference, October 2009, Maastricht.
- Council of Graduate Schools (2008). *Global Perspectives on Graduate Education: Proceedings of the Strategic Leaders Global Summit on Graduate Education (2008)*. Washington, D.C.: Council of Graduate Schools Publications.
- Coupe, T. (2003). Revealed Performances: Worldwide Rankings of Economics Departments 1990–2000. *European Economic Association*, 1–6, pp. 1309–1345.
- Crespi, G., Geuna, A. and Verspagen, B. (2006). University IPRs and Knowledge Transfer. Is the IPR ownership model more efficient? *Science and Technology Policy Research Working Paper Series*, 154.
- Damme, D. van (2001). Internationalisation and Quality Assurance: Towards Worldwide Accreditation? *European Journal for Education Law and Policy*, 4, pp. 1–20.
- Dearing, R. (1997). *Reports of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: The National Committee of Inquiry into Higher Education.
- Davidenkoff, D. and Kahn, S. (Eds.) (2006). *Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation? [Are the universities removable during globalization?]*. Paris: Hachette Littératures.

Deutsches Studentenwerk (DSW; National Association of German Student Services Organisations) and HIS Hochschulinformations-System (Higher Education Information System) (2007). 18<sup>th</sup> Social Survey. In: (BMBF; German Federal Ministry for Education and Research), *The Economic and Social Conditions of Student Life in the Federal Republic of Germany in 2006*. Bonn and Berlin: BMBF (German Federal Ministry for Education and Research).

Dillow, S.A., Hoffman, C.M., and Snyder, T.D. (2009). *Digest of Education Statistics 2008*. Washington: National Center for Education Statistics Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Dorchy, F., Segers, M., Bossche, P. van den and Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta analysis. *Learning and Instruction*, 13, pp. 533–568.

Douglas, J. A. (2007). *The Conditions for Admission: Access, Equity, and the Social Contract of Public Universities*. Bloomington, IN: Stanford University Press.

Dreze, J. and Estevan, F. (2006). Research and Higher Education in Economics: Can We Deliver the Lisbon Objectives? *Journal of the European Economic Association*, 5, pp. 271–304.

Education Encyclopedia StateUniversity.com (2009). *South Korea – Higher Education*. In *Global Education Reference: South Korea History & Background, Constitutional & Legal Foundations, Educational System—overview, Preprimary & Primary Education, Secondary Education*. Retrieved on 21<sup>st</sup> January, 2009 from the World Wide Web: [education.stateuniversity.com/pages/1403/South-Korea-HIGHER-EDUCATION.html](http://education.stateuniversity.com/pages/1403/South-Korea-HIGHER-EDUCATION.html).

Eidgenössische Technische Hochschule Zurich [Swiss Federal Institute of Technology Zurich] (ETH Zurich) (2008). *KOF Index of Globalization*. Zurich: KOF Swiss Economic Institute. Retrieved on 24<sup>th</sup> May, 2009 from the World Wide Web: [globalization.kof.ethz.ch](http://globalization.kof.ethz.ch)

Enders, J., File, J., Huisman, J. and Westerheijden, D. (Eds) (2005). *The European Higher Education and Research Landscape 2020: Scenarios and Strategic Debates*. Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Twente. Retrieved on 12<sup>th</sup> February, 2010 from the World Wide Web: [doc.utwente.nl](http://doc.utwente.nl).

Etkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. and Cantisano Terra, B. R. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, 29, pp. 313–330.

European Commission (EC) (2001). *Eurobarometer 54 Public Opinion in the European Union*. Brussels: European Commission.

European Commission (EC) (2002). *Communication from the Commission – European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council*. Brussels: European Commission.

European Commission (EC) (2006). *Communication from the European Commission to the European Council. Implementing the renewed partnership for growth and jobs. Developing a knowledge flagship: the European Institute of Technology*. Brussels: European Commission.

European Commission (EC) (2007). *Eurobarometer 65 – Public Opinion in the European Union*. Standard Eurobarometer. Brussels: European Commission.

European Commission (EC) (2008). *Education and Training, Erasmus-Statistics*. Retrieved on 24<sup>th</sup> October, 2008 from the World Wide Web: [ec.europa.eu/education](http://ec.europa.eu/education).

European Commission (EC) (2009). *Education and Training, Erasmus Mundus (2009–2013)*. Retrieved on 8<sup>th</sup> June, 2009 from the World Wide Web: [ec.europa.eu/education](http://ec.europa.eu/education).

European Commission and PRO INNO Europe – INNO METRICS (2008). *European Innovation Scoreboard 2007 – Comparative analysis of innovation performance*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Union and European Communities (2002). Treaty establishing the European Community (ECT), consolidated text. *Official Journal of the European Communities*, C325, pp. 33–184.

Eurostat (2008a). *Economy and Finance*. Retrieved on 4<sup>th</sup> December, 2008 from the World Wide Web: [epp.eurostat.ec.europa.eu](http://epp.eurostat.ec.europa.eu).

Eurostat (2008b). *Population and Social Conditions*. Retrieved on 4<sup>th</sup> December, 2008 from the World Wide Web: [epp.eurostat.ec.europa.eu](http://epp.eurostat.ec.europa.eu).

Eurostat (2009). *Science and technology statistics*. Retrieved on 2<sup>nd</sup> May, 2009 from the World Wide Web: [epp.eurostat.ec.europa.eu](http://epp.eurostat.ec.europa.eu).

Eurostat (2010a). *Population, Activity and Inactivity – LFS Adjusted Series*. Retrieved on 6<sup>th</sup> February, 2010 from the Eurostat Employment and Unemployment (LFS) database ([epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment\\_unemployment\\_lfs/data/database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/data/database)).

Eurostat (2010b). *Education Indicators – Non Finance*. Retrieved on 6<sup>th</sup> February, 2010 from the Eurostat Education and Training database

([epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database)).

Eurostat (2010c). Indicators on Education Finance. Retrieved on 6<sup>th</sup> February, 2010 from the Eurostat Education and Training database ([epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database)).

Finaid (2009). *Growth in cumulative education debt at college graduation*. Retrieved on 6<sup>th</sup> May, 2009 from the World Wide Web: [www.finaid.org](http://www.finaid.org)

Flexner, A. (1930). *Universities: American English – German*. Oxford: Oxford University Press.

Florida, R.L. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.

Freeman, R.B. (2008). *What Does Growth of Higher Education Overseas Mean for the US?* Lecture at the National Bureau of Economic Research Conference “American Universities in a Global Market”, 2–4 October, 2008, Woodstock, Vermont.

Friedman, T. (2007). *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century (3<sup>rd</sup> edition)*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Gandara, P. (2005). *Fragile Futures: Risk and Vulnerability among Latino High Achievers*. Princeton: Educational Testing Service.

Goldin, C. and Katz, L.F. (2007). The Race between Education and Technology: The Evolution of U.S. Educational Wage Differentials, 1890 to 2005. *National Bureau of Economic Research Working Papers*, No. 12984.

Goodhall, A.H. (2006). Should top universities be led by top researchers and are they? *Journal of documentation*, 62, pp. 388–411.

Goodhall, A.H. (2009a). Highly cited leaders and the performance of top universities. *Research policy*, 38, pp. 1079–1092.

Goodhall, A.H. (2009b). *Socrates in the boardroom: Why research universities should be led by top scholars*. Princeton: Princeton University Press.

Griffith, R., Huergo, E., Mairesse, J. and Peters, B. (2006). Innovation and productivity across four European countries. *Oxford Review of Economic Policy*, 22, pp. 483–498.

Groof, O. J. de (2009). European higher education in search of a new legal order. In Kehm B., Huisman J. and Stensaker B. (Eds), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publisher.

- Gustaffson, L. (2004). *Der Dekan [The Dean]*. Munich: Carl Hanser 2004.
- Hahn, R. (2007). *The Global State of Higher Education and the Rise of Private Finance*. Washington, D.C.: Global Center on Private Financing of Higher Education, Institute for Higher Education Policy (IHEP).
- Hammond, B. (2008). *Endowment Study*. Washington: National Association of College and University Business Offices (NACUBO).
- Hernes, G. and Martin, M. (2001). *Management of university-industry linkages. Results from the Policy Forum held at the IIEP, Paris, 1–2 June 2000 (Policy Forum No. 11)*. Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO.
- Hollanders, H., Leeuwen, T. van, Nederhof, A., and Tijssen, R. (2008). *Wetenschaps- en Technologie Indicatoren Rapport 2008 [Science and Technology Indicators Report 2008]*. The Hague, The Netherlands: In cooperation of Nederlands Observatorium van Wetenschap en Technologie (NOWT) [Dutch Observatory of Science and Technology], Leiden University, and Maastricht Economic and Social Research and Training Centre on Innovation and Technology (UNU-MERIT), on behalf of Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [Ministry of Education, Culture, and Science].
- Hopkins, D., Pennock, D. and Ritzen, J. M. (2007). *Strategy for the Evaluation of the Policy Impact of PISA 24th meeting of the PISA Governing Board*. Edinburgh: OECD Directorate for Education.
- Humboldt, W. von (1810). *Über die Innere und Aussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin [About the internal and external organisation of the scientific institutions in Berlin]*. Reprinted in 1964 (pp. 375–386). Modaultal-Neunkirchen (DE): Anrich.
- Humboldt, W. von (1809). *Theorie der Bildung der Menschen [Theory of the Education of Humans]*. In Humboldt, W. von, Flietner, A. and Giel, K. (Eds), *Werke in fünf Banden. Vol. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte [Opus in five Volumes. Vol. I: Writings about Anthropology and History]*, pp. 234–240. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- IB-Groep (2008). *Actuele CROHO-register (Current Central Register for Degree Courses in Higher Education-Register)*. Retrieved on 14<sup>th</sup> November, 2008 from the World Wide Web: [www.ib-groep.nl](http://www.ib-groep.nl).
- Insee (2010a). *Depense interieure d'education par niveau d'enseignement [Domestic spending on education by level of education]*. Retrieved on 15<sup>th</sup> February, 2010 from the World Wide Web: [www.insee.fr](http://www.insee.fr).



Insee (2010b). *Effectifs d'élèves et d'étudiants [Number of pupils and students]*. Retrieved on 15<sup>th</sup> February, 2010 from the World Wide Web: [www.insee.fr](http://www.insee.fr).

Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University (2009). *2009 Academic Ranking of World Universities*. Shanghai: Center for World-Class Universities, Shanghai Jiao Tong University. Retrieved on 2 February, 2010 from the World Wide Web: [www.arwu.org](http://www.arwu.org).

Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University (2009b). *2009 Academic Ranking of World Universities. Ranking Methodology*. Shanghai: Center for World-Class Universities, Shanghai Jiao Tong University. Retrieved on 2 February, 2010 from the World Wide Web: [www.arwu.org](http://www.arwu.org)

Institute of International Education (2007). *Open Doors 2006: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.

Institute of International Education (2008). *Educational Exchange Between the United States and China. An IIE Briefing Paper, July 2008*. New York: Institute of International Education.

Jacobs, B. and van der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy*, Issue 47, pp. 536-592.

Kelly, U., McLellan, D. and McNicoll, I. (2006). *The economic impact of UK higher education institutions*. Universities UK and University of Strathclyde. Retrieved on 26<sup>th</sup> February, 2010 from the World Wide Web: [www.universitiesuk.ac.uk](http://www.universitiesuk.ac.uk).

Kelo, M. (2006). *Support for International Students in Higher Education*. Brussels: ACA Papers on International Cooperation in Education.

Klitgaard, R. (1985). *Choosing Elites*. New York: Basic Books.

Koretz, D. (2008). *Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Krugman, P. (2009). *The return of depression economics and the crisis of 2008*. New York: W.W. Norton.

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kunzel, N.R. and Hezlett, S. A. (2007). Assessment: Standardized Tests Predict Graduate Students' Success. *Science* 315, 1080–1081.

Kyllonen, P.C. (2005). *Listening. Learning. Leading. The Case for Noncognitive. Assessments*. Princeton: Educational Testing Service (ETS).

- Lahiri, J. (2003). *The Namesake – A Novel*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lambert, R. and Butler, N. (2006). *The Future of European Universities – Renaissance or Decay?* London: Center for European Reform.
- Lazear, E. P. (2005). Entrepreneurship. *Journal of Labor Economics*, 23, pp. 649–680.
- Leegwater, M. (2007). *The Bologna process 2007–2009. London – Leuven/ Louvain la Neuve*. Presentation at the conference “Education unites; common values – common future”, Moscow, 17–18 October 2007.
- Leeuwen, C. van, and Wilkinson, R. (Eds.) (2003). *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Nijmegen: Valkhof Pers and Maastricht: Maastrich University.
- Lenaerts, K. (1994). Education in European Community Law after Maastricht. *Common Market Law Review*, 31, pp. 7–41.
- Leonard, M. (2005). *Why Europe Will Run the 21st Century*. London: Fourth Estate Ltd.
- Locke, J. (1690). *The Second Treatise of Civil Government*. Retrieved on March 4<sup>th</sup>, 2010 from the World Wide Web: [www.constitution.org](http://www.constitution.org).
- Lokhoff, J. (2009). *Recognition, transparency and comparability of learning outcomes*. Paper presented at the European Labour Market for Graduates Conference, October 2009, Maastricht.
- Lubrano, M., Bauwens, L., Kirman, A. and Protopopescu, C. (2003). Ranking Economics Departments in Europe: A statistical approach. *Journal of the European Economic Association*, 1, pp. 1367–1401.
- Maag, K. (2004). The portrait of a difficult student: Marc Cuvat and the Genevan authorities. In Feingold, M. (Ed), *History of Universities Vol. 19*, pp. 102–118. Oxford: Oxford University Press.
- Mahbubani, K. (2008). *The New Asian Hemisphere: The Irresistible Shift of Power to the East*. New York: Public Affairs.
- Mairesse, J. (2002). Corporate Innovation, Research and Productivity. In: Insee Methodes (Ed), *Innovation and Economic Performance Vol. 7b*, pp. 75–86. Paris: Insee.
- Malamud, O. (2007). *Europe: Graduate and Undergraduate Education*. Presentation at the National Bureau of Economic Research Pre-Conference “American Universities in a Global Market”, Cambridge, MA, September 28, 2007.
- Marconi, G. and Ritzen, J. M.M. (2010). Universities: No money, No top. *METEOR Working Papers*, Maastricht University.

Marconi, G. (2010). Rankings, Accreditations, and International Exchange Students. *Meteor Working Papers*. Maastricht University.

Marginson, S. and Wende, M. van der (2007). Globalisation and Higher Education. *OECD Education Working Papers*, No. 8.

Meadows, D. H., Meadows, D. I., Randers, J., and Behrens, W. W. III (1972). *The Limits to Growth: A Report for The Club of Rome*. New York: Universe Books.

Michavila, E., Garcia Delgado, J., and Rodriguez Pons-Esparver, R. (Eds.) (2001). *Innovaciones en la organizacion y gestion de las universidades [Innovations in university organization and management]*. Madrid: Catedra UNESCO and Comunidad de Madrid.

Murre, J. (2008). Cognitive learning systems: a first step towards personalised learning. In Keulen, I. (Ed), *Brain visions: how the brain sciences could change the way we eat, communicate, learn and judge*, Vol. 73, pp. 284–291. The Hague: STT.

National Commission on the Future of Higher Education (2006). *A test of leadership: Charting the future of U.S. Higher Education. Report for the U.S. Department of Education*. Washington: Education Publications Center, U.S. Department of Education.

Newman, Cardinal J. H. (1852, 1856). *The Idea of a University: Defined and Illustrated*. Retrieved on 4<sup>th</sup> March, 2010 from the World Wide Web: [www.newmanreader.org](http://www.newmanreader.org)

Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education (Nuffic) (2007). *Internationalisering in het onderwijs in Nederland 2007 [Internationalisation in education in the Netherlands in 2007]*. In cooperation with Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs (EP) [European Platform for Dutch Education] and Centrum voor Innovatie van Opleidingen (CINOP) [Centre for Innovation of Study Programmes]. Rotterdam: Prints & Proms.

Nusche, D. (2008). Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices. *OECD Education Working Papers*, No. 15.

OECD (1987). *The Concept of Productivity in Higher Education*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2001). *Education at a Glance 2001: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2002). *Education at a Glance 2002: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2003a). *Education at a Glance 2003: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2003b). *Review of National Policies for Education: University Education in Denmark, Examiners' Report*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2003c). *Where Immigrants Succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2004a). *Education at a Glance 2004: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2004b). *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005). *Education at a Glance 2005: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2006a). *Education at a Glance 2006: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2006b). *Higher Education in Ireland*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007a). *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007b). *OECD Employment Outlook 2007*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007c). *International Standard Classification in Education (ISCED)*. In OECD (Ed), *Glossary of Statistical Terms*. Retrieved on 21<sup>st</sup> January, 2009 from the World Wide Web: [stats.oecd.org/glossary](http://stats.oecd.org/glossary).
- OECD (2007d). *Understanding the brain: the Birth of a Learning Science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007e). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World – Executive Summary*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008a). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008b). *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. Figure 8.2 on p. 213. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008c). *Tertiary Education for the Knowledge Society – OECD Thematic Review of Tertiary Education: SynТаймcis Report. Overview*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010). *OECD.Stat Extracts*. Retrieved on 2<sup>nd</sup> March, 2010 from the OECD online database ([stats.oecd.org](http://stats.oecd.org)).

Oosterbaan, W. (2008). Brede overeenstemming over Europese cultuur [Broad agreement with European culture]. *NRC Handelsblad, Thursday 26th June, 2008*, 7.

Opetusministerio (Finnish Ministry of Education) (2010). *Annual Accounts (€1000), Students – All Fields of Education – All Years*. Retrieved on 3<sup>rd</sup> February, 2010 from KOTA online database ([kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do?lng=en](http://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do?lng=en)).

Pew Research center (2006). Once again the future ain't what is used to be. *Pew social and demographic trends*, May 2, 2006.

Pink, D. H. (2005). *A whole new mind: Moving from the information age to the conceptual age*. New York: Riverhead Books.

Posthumus, K. (1968). *De Universiteit, doelstellingen, functies, structueren* [The University, Goals, Functions, Structures]. The Hague: Ministry of Education, Arts and Sciences.

Prescott, E.C. (2002). Prosperity and Depression. *The American Economic Review, 92 Papers and Proceedings of the One Hundred Fourteenth Annual Meeting of the American Economic Association, May, 2002*, pp. 1–15.

Putnam (2002). *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. New York: Oxford University Press.

QS Ltd (2009). University Profiles. Retrieved on 17<sup>th</sup> May, 2009 from the World Wide Web: [www.topuniversities.com](http://www.topuniversities.com).

Quintin, O. (2006). *Education as the basic asset for knowledge-based economy*. Speech at the Eurodoc Conference in Bologna, 10<sup>th</sup> March, 2006.

Racke, C. (2007). *The Emergence of the Bologna Process: Pan-European instead of EU Governance*. In De Bievre, D. and Neuhold, C. (2007), *Dynamics and Obstacles of European Governance*. Cheltenham (UK), Northampton (MA): Edward Elgar.

Radner, R. and Miller, L. S. (1970). Demand and Supply in U.S. Higher Education: A Progress Report. *The American Economic Review, 60, Papers and Proceedings of the Eighty-second Annual Meeting of the American Economic Association (May, 1970)*, pp. 326–334.

Rashdall, H. (1895). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Wotton-under-Edge (UK): The Clarendon Press.

Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Readings, B. (1997). *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reid, T.R. (2004). *The United States of Europe – The New Superpower and the End of American Supremacy*. New York: Penguin Books.

Rienties, B., Tempelaar, T., Giesbersm B., Stuyven, K., van Gastel, L., Brouwer N., Kaper W., Jasinska, M. and Virgaitl-Meikauskaitl, E. (2009). *A cross-country comparison of 120 effective online courses to facilitate mobility of lifelong learners*. Paper presented at the European Labour Market for Graduates Conference, October 2009, Maastricht.

Rifkin, J. (2004). *The European Dream – How Europe’s Vision of the Future is Quietly Eclipsing the American Dream*. Cambridge (UK): Polity Press.

Ritzen, J.M.M. (2004). *A Chance for the World Bank*. London: Anthem Press.

Ritzen, J. (2006a). *Marie Curie Excellence Awards*. Presentation of the Grand Jury Report, November 2006, Lausanne.

Ritzen, J.M.M. (2006b). *Scenarios for Higher Education 2020 of When will China invade Iran?* Lecture at the OECD Education Ministers Meeting, June 2006, Athens

Ritzen, J.M.M. (2007a). *Higher Education’s Perfect Storm*. Paper presented at UNU/UNESCO Conference, August 2007, Tokyo.

Ritzen, J.M.M. (2007b). *Why European Higher Education Fails or How It Could Fly By Its Tails*. Presentation to the Royal Irish Academy, February 2007, Dublin.

Ritzen, J.M.M. (2008a). *A European View on “The Conditions for Admission; Access, Equity and the Social Contract Of Public Universities”*. Maastricht: Maastricht University.

Ritzen, J.M.M. (2008b). *EU Master Admission under Bologna, Setting the Stage*. Speech at the GRE Board Meeting, May 2008, Maastricht.

Ritzen, J.M.M. (2008c). *The Financial Context for Innovating Universities to Prepare for Global Leadership*. Presentation for Global HR Forum 2008, November 2008, Seoul.

Ritzen, J.M.M. and Mattens, W. (2008). *University governance in the Netherlands: Outlook and overview in light international historical perspective*. Presentation at the Annual Conference of the University of Amsterdam, May 2008, Amsterdam.

Ritzen, J.M.M., Sadowski, B.M., Duysters, G.M. (2007). *A productive science & technology policy: the example of Nigeria*. Maastricht: Maastricht University.

Rousseau, J.-J. (1762). *Du contract social, ou, Principes du droit politique [Of the Social Contract, Principles of Political Right]*. Amsterdam: Marc-Michel Rey.

- Rowland, S. (2000). *The Enquiring University Teacher*. Buckingham (UK): Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Rud, I. (2009). *Academic Mobility and its Effect on the International Labour Market*. Paper presented at the European Labour Market for Graduates Conference, October 2009, Maastricht.
- Rudy, W. (1984). *The universities of Europe, 1100–1914: a history*. Cranbury, New Jersey: Associated University Presses.
- Ruegg, W. (Ed.) (2003). *A History of the University in Europe; Volume II, Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruegg, W. (Ed.) (2004). *A History of the University in Europe; Volume III, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruegg, W., and Ridder-Symoens, H. de (Eds.) (2003). *A History of the University in Europe; Volume I, Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saisana, M. and D’Hombres, B. (2008). *Higher Education Rankings: Robustness Issues and Critical Assessment How much confidence can we have in Higher Education Rankings?* European Commission Document EUR 23487 EN 2008. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Salmi, J. and Hauptman, A.M. (2006). *Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. Washington: World Bank.
- Sampoerna Foundation (2006). *Increasing the Impact and Effectiveness of Foundation and Donor Funding*. Presentation at the 2006 International Investment Forum for Private Higher Education. Retrieved on 4<sup>th</sup> March, 2010 from the World Wide Web: [www.ifc.org/ifcext/che.nsf/Content/Ed\\_Forum\\_2006\\_Agenda](http://www.ifc.org/ifcext/che.nsf/Content/Ed_Forum_2006_Agenda).
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society OECD Thematic Review of Tertiary Education: SynТаймcис Report. Vol. 1–3*. Paris: OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe’s success*. The Lisbon Council Policy Brief, J-06-3350.
- Schmidt, H.G., Cohen-Schotanus J. and Arends, L.R. (2009). Impact of problem-based, active learning on graduation rates for 10 generations of Dutch medical students. *Medical Education*, 43, pp. 211–218.

- Schneider, H. and Claessens, S. (2007). *The Recognition of Diplomas and the Free Movement of Professionals in the European Union: Fifty Years of Experiences*. Maastricht: Maastricht University.
- Schumpeter, J.A. (1942). *Capitalism, Socialism and Democracy*. Reprinted in 1975. New York: Harper.
- Schwab, K. and Porter, M.E. (2008). *The Global Competitiveness Report 2008–2009*. Geneva: World Economic Forum.
- Schwab, K. (2010). *The Global Competitiveness Report 2009–2010*. Geneva: World Economic Forum.
- ScienceGuide (2008). *Excellence Rankings expands*. Retrieved on 11<sup>th</sup> July, 2008 from the World Wide Web: [www.scienceguide.nl](http://www.scienceguide.nl).
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Servan-Schreiber, J.-J. (1967). *Le Defi Americain [The American Challenge]*. Paris: Denoel.
- Slosson, E.E. (1910). *Great American Universities*. Reprinted in 1977. New York: Arnold Press.
- Smith, M.S. (2008). *Financial Support for Higher Education Reform – Teaching and Learning: Quality, Transparency, Efficiency and Productivity*. Presentation at the Global Human Resource Forum, November 2008, Seoul.
- Solow, R.M. (1992). Growth with Equity Through Investment in Human Capital. *Minnesota George Seltzer Distinguished Lecture Series Papers*, No. 2.
- Solow, R.M. (1956). A Contribution to the Theory of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, 70, pp. 65–94.
- Spengler, O. (1920). *Der Untergang des Abendlandes [The Decline Of The West]*. Munich: C.H. Beck'sche.
- Spongerberg, H. (2010). *EU to test new university ranking in 2010*. Euobserver, 6<sup>th</sup> January 2010. Retrieved on 27<sup>th</sup> February, 2010 from the World Wide Web: [euobserver.com/](http://euobserver.com/)
- Staples, B. (2008). Editorial Observer – A Broader Definition of Merit: The Trouble With College Entry Exams. *New York Times of October 2, 2008, New York Edition*, p. A32.
- Statistisches Bundesamt (German Federal Bureau of Statistics, 2008). *Studierende vom WS 1947/48 WS 2007/2008*. We thank Pia Brugger for kindly providing Times data.



Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.

Stewart, D., Denecke, D. and Pearson, H. (2006). *Graduate Education 2020: Forces Influencing Our Future*. Washington: Council of Graduate Studies.

Tang, K., Vohora, A. and Freeman, R. (2004). *How to build and invest in successful university spinouts*. London: Euromoney institutional Investor Books.

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2009). *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education™*. Stanford: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

The Nobel Foundation (2009). *Nobel Prizes By Year*. Retrieved on 26<sup>th</sup> September, 2008 from the World Wide Web: <http://nobelprize.org>.

The Project on Student Debt (2007). *Quick Facts About Student Debt*. U.S. Department of Education: National Centre for Education Statistics, National Postsecondary Student Aid Study, 1993 and 2004 undergraduates, Data Analysis System. Retrieved on 6<sup>th</sup> October, 2008 from the World Wide Web: <http://projectonstudentdebt.org>.

The Times Higher Education Supplement and QS Ltd (2005). *World University Rankings 2004*. Retrieved on 31<sup>st</sup> January, 2009 from the World Wide Web: [www.timeshighereducation.co.uk](http://www.timeshighereducation.co.uk).

The Times Higher Education Supplement and QS Ltd (2007). *World University Rankings 2007*. Retrieved on 17<sup>th</sup> May, 2009 from the World Wide Web: [www.timeshighereducation.co.uk](http://www.timeshighereducation.co.uk).

The Times Higher Education Supplement and QS Ltd (2008). *World University Rankings 2008*. Retrieved on 17<sup>th</sup> February, 2010 from the World Wide Web: [www.timeshighereducation.co.uk](http://www.timeshighereducation.co.uk).

The Times Higher Education Supplement and QS Ltd (2009). *The World Top 200 Universities*. Retrieved on 2<sup>nd</sup> February, 2010 from the World Wide Web: [www.timeshighereducation.co.uk](http://www.timeshighereducation.co.uk).

The World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington: The World Bank.

The World Bank (2007). *Doing Business in 2008*. Washington: The World Bank.

The World Bank (2008). *Doing Business 2009*. Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.

The World Bank (2009). *World Development Indicators*. Retrieved on 27<sup>th</sup> March, 2009 from the World Wide Web: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).

The World Bank (2010). *Global Economic Prospects 2010 – Crisis, Finance and Growth*. Washington: The World Bank.

Thissen, L. and Ederveen, S. (2006). *Higher education: Time for coordination on a European level?* The Hague: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.

Tinbergen, Jan (1977). *Income Distribution: Analysis and Policies*. *De Economist*, 125, No. 2/June, pp. 161–173.

Tinto, V. (1994). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

UNESCO Institute for Statistics (2009). *Statistical Glossary*. Retrieved on 16<sup>th</sup> February, 2009 from the World Wide Web: stats.uis.unesco.org.

UNESCO Institute for Statistics (2010). *Custom Tables: Education*. Retrieved on 8<sup>th</sup> January, 2010 from the World Wide Web: stats.uis.unesco.org.

UNESCO (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Passed in Paris, France. United Nations Department of Public Information.

United Nations Population Division (2008a). *World Population Prospects: The 2006 Revision*. Retrieved on September 19<sup>th</sup>, 2008 from the World Wide Web: <http://esa.un.org/unpp>.

United Nations Population Division (2008b). *World Urbanization Prospects: The 2005 Revision*. Retrieved on September 19<sup>th</sup>, 2008 from the World Wide Web: <http://esa.un.org/unpp>.

Vught, F. Van (Ed.) (2008). *Mapping Diversity Developing a European Classification of Higher Education Institutions*. Enschede: Centre for Higher Education Policy Studies.

Veld, R in 't. and Zwetsloot, F. (2009). *Connecting Science & Society*. Den Haag/Shanghai: Science Alliance Connecting Science & Society.

Verspagen, B. (2006). University Research, Intellectual Property Rights and European Innovation Systems. *Journal of Economic Surveys*, 20, pp. 607–632.

Vik, A. (2006). *Higher Education and GATS: Regulatory Consequences and Stakeholders' Responses*. Enschede, Netherlands: CHEPS.

Vincent-Lancrin, S. (2008). What is the impact of demography on higher education systems? A forward looking approach for OECD countries. In: OECD (Ed ), *Higher education to 2030, Vol. 1*, pp. 41–103. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.

Volberda, H. (2009). *Investeren in menselijk kapitaal en vernieuwend leiderschap is minstens zo belangrijk als budget voor research & development*

[*Investing in human capital and innovative leadership is as important as research and development budget*]. Presentation at Techtop Meeting, July 2009, Maastricht.

Vught, F. van (editor) (2009). *Mapping the higher education landscape: Towards a European classification of higher education*. Dordrecht: Springer.

Vught, F. van, Bartelse, J., Bohmert, D., Burquel, N., Divis, J., Huisman, J. and Wende, M. van der (2005). *Institutional Profiles towards a typology of higher education institutions in Europe*. Brussels: European Commission – DG for Education and Culture.

Waard, M. de (2006). Lissabon is nog heel ver weg [Lisbon is still far away]. *NRC Handelsblad, Saturday 1st April and Sunday 2nd April, 2006, 49*.

Willingham, W. W. (1985). *Success in College: The Role of Personal Qualities and Academic Ability*. New York: College Board Publications.

Wilson, R. and Corvers, F (2009). *Prospects for graduates at a pan-European level*. Paper presented at the European Labour Market for Graduates Conference, October 2009, Maastricht.

Winckler, G. (2008). Comprehensive Universities in Continental Europe: Falling Behind. In Weber, L.E. and Duderstadt, J. (Eds), *The Globalization of Higher Education*, pp. 65–67. Lassy (FR): Editions Economica.

Witte, J.K. (2006). *Change of Degrees and Degrees of Change – Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*. Enschede: CHEPS/ University of Twente.

Wolff, K.D. (Ed.) (1997). *Autonomy and External Control. The University in Search of the Golden Mean*. Munich: IUDICIUM Press.



Программа «**Межрегиональные исследования в общественных науках**» была инициирована Министерством образования Российской Федерации, АНО «ИНО-Центром (Информация. Наука. Образование)» и Институтом имени Кеннана Центра Вудро Вильсона при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США) и Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров (США) в 2000 году. Целями Программы являются расширение сферы научных исследований в области общественных и гуманитарных наук, повышение качества фундаментальных и прикладных исследований, развитие уже существующих научных коллективов в области общественных и гуманитарных наук, обеспечение более тесного взаимодействия российских ученых с их коллегами за рубежом и в странах СНГ.

Центральными элементами Программы являются девять Межрегиональных институтов общественных наук (МИОН), действующих на базе Дальневосточного и Южного федеральных университетов, национальных исследовательских Саратовского и Томского государственных университетов, Воронежского, Иркутского, Новгородского, Российского (г. Калининград) и Уральского государственных университетов.

АНО «ИНО-Центр (Информация. Наука. Образование)» осуществляет координацию и комплексную поддержку деятельности Межрегиональных институтов общественных наук.

Большое значение придается созданию в рамках Программы дополнительных возможностей для профессионального развития грантополучателей Программы: проводятся российские и международные конференции, семинары, круглые столы; организуются международные научно-исследовательские проекты и стажировки; внимание уделяется изданию и распространению результатов научно-исследовательских работ грантополучателей; создаются условия для участия грантополучателей в проектах других доноров и партнерских организаций.

Электронная почта: [info@ino-center.ru](mailto:info@ino-center.ru)

Адрес в Интернете: [www.ino-center.ru](http://www.ino-center.ru), [www.iriss.ru](http://www.iriss.ru)

*Министерство образования и науки Российской Федерации* является федеральным органом исполнительной власти, проводящим государственную политику в сфере образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности, развития федеральных центров науки и высоких технологий, государственных научных центров и наукоградов, интеллектуальной собственности, а также в сфере молодежной политики, воспитания, опеки, попечительства, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся и воспитанников образовательных учреждений.

Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет координацию и контроль деятельности находящихся в его ведении Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Федерального агентства по науке и инновациям.

Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет свою деятельность во взаимодействии с другими федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, общественными объединениями и иными организациями.

*АНО «ИНО-Центр (Информация. Наука. Образование)»* – российская благотворительная организация, созданная с целью содействия развитию общественных и гуманитарных наук в России; развития творческой активности и научного потенциала российского общества.

Основными видами деятельности являются: поддержка и организация научных исследований в области политологии, социологии, отечественной истории, экономики, права; разработка и организация научно-образовательных программ, нацеленных на возрождение лучших традиций российской науки и образования, основанных на прогрессивных общечеловеческих ценностях; содействие институционализированному развитию научных и образовательных институтов в России; поддержка развития межрегионального и международного научного сотрудничества.

*Институт имени Кеннана Центра Вудро Вильсона* был основан по инициативе Джорджа Ф. Кеннана, Джеймса Биллингтона и Фредерика Старра как подразделение Международного научного центра имени Вудро Вильсона, являющегося официальным памятником 28-му президенту США. Кеннан, Биллингтон и Старр относятся к числу ведущих американских исследователей российской жизни и научной мысли. Созданному институту они решили присвоить имя Джорджа Кеннана Старшего, известного американского журналиста и путешественника XIX века, который благодаря своим стараниям и книгам о России сыграл важную роль в развитии лучшего понимания американцами этой страны. Следуя традициям, институт способствует углублению и обогащению американского представления о России и других странах бывшего СССР. Как и другие программы Центра Вудро Вильсона, он ценит свою независимость от мира политики и стремится распространять знания, не отдавая предпочтения какой-либо политической позиции и взглядам.

*Корпорация Карнеги в Нью-Йорке (США)* основана Эндрю Карнеги в 1911 году в целях поддержки «развития и распространения знаний и понимания».

Деятельность Корпорации Карнеги как благотворительного фонда строится в соответствии со взглядами Эндрю Карнеги на филантропию, которая, по его словам, должна «творить реальное и прочное добро в этом мире».

Приоритетными направлениями деятельности Корпорации Карнеги являются образование, обеспечение международной безопасности и разоружения, международное развитие, укрепление демократии.

Программы и направления, составляющие ныне содержание работы Корпорации, формировались постепенно, адаптируясь к меняющимся обстоятельствам. Принятые на сегодня программы согласуются как с исторической миссией, так и наследием Корпорации Карнеги, обеспечивая преемственность в ее работе.

В XXI столетии Корпорация Карнеги ставит перед собой сложную задачу продолжения содействия развитию мирового сообщества.

*Фонд Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров (США)* — частная благотворительная организация, основанная в 1978 году. Штаб-квартира Фонда находится в г. Чикаго (США). С осени 1992 года Фонд имеет представительство в Москве и осуществляет программу финансовой поддержки проектов в России и других независимых государствах, возникших на территории бывшего СССР.

Фонд оказывает содействие группам и частным лицам, стремящимся добиться устойчивых улучшений в условиях жизни людей. Фонд стремится способствовать развитию здоровых личностей и эффективных сообществ; поддержанию мира между государствами и народами и внутри них самих; осуществлению ответственного выбора в области репродукции человека; а также сохранению глобальной экосистемы, способной к поддержанию здоровых человеческих обществ. Фонд реализует эти задачи путем поддержки исследований, разработок в сфере формирования политики, деятельности по распространению результатов, просвещения и профессиональной подготовки.



*Научное издание*

**Джо Ритцен**

**ШАНС ДЛЯ ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ.  
ИЛИ КАК ЕВРОПЕ ИЗБЕЖАТЬ КРИЗИСА,  
НАДВИГАЮЩЕГОСЯ НА ЕЕ УНИВЕРСИТЕТЫ**

Ответственный редактор *Э.Б. Шейхуллина*  
Корректор *Я.В. Сурженко*  
Компьютерная верстка *И.В. Кравченко*  
Оформление обложки *В.И. Моренко*

Подписано в печать 15.02.2011. Формат 60х90/16.  
Печать офсетная. Бумага офсетная. Печ. л. 18,5.  
Тираж 1000 экз. Заказ

Издательская группа «Логос»  
123104, Москва, Б. Палашевский пер., д. 9, стр. 1.

**По вопросам приобретения литературы и издания книг и журналов на заказ:**  
111024, г. Москва, ул. Авиамоторная, д. 55, корп. 31  
Электронная почта: [universitas@mail.ru](mailto:universitas@mail.ru)  
Дополнительная информация на сайте <http://www.logosbook.ru>