

# **ИМПЕРАТИВЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ**



**МОСКВА • 2013 • ЛОГОС**

УДК 378  
ББК 74.58  
И54

Авторский коллектив:

*И.В. Аржанова, М.Ю. Барышникова, У. Брандербург, Х. де Вит,  
Ст. Винсен-Ланкран, Э. Джонс, Н.В. Дрантусова, В.М. Жураковский,  
Л.В. Заварыкина, Е.А. Князев, И.В. Лазутина, М.В. Ларионова,  
М.М. Лебедева, Дж. Лейн, А.С. Лопатина, В.Г. Мартынов, В.А. Нагорнов,  
Дж. Найт, О.В. Перфильева, С. Рамакришна, Дж. Салми, И. Ферени,  
В.М. Филиппов, С. Фотенхауэр, Э. Хазелкорн*

Ответственные редакторы:

*доктор политических наук, профессор, М.В. Ларионова  
кандидат социологических наук, О.В. Перфильева*

Подготовка монографии к публикации  
*Master of Education, Л.В. Заварыкина*

И54 Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева – М.: Логос, 2013. – 420 с.

ISBN 978-5-98704-728-6

Ведущие зарубежные и отечественные исследователи и практики в области высшего образования раскрыли понятие, сущность и последствия интернационализации. Ими дан развернутый анализ современных тенденций и изменений, произошедших как в самом понимании термина «интернационализация», так и в национальных практиках ее развития на институциональном уровне и уровне отдельных государств. Раскрыты тенденции и трансформации интернационализации как процесса и ключевой концепции, формирующих современный дискурс и практику высшего образования в этой сфере. Особое внимание уделено совершенствованию национальной политики в области высшего образования и реализации стратегий развития российских университетов.

Для ученых и специалистов в области образовательной политики. Будет полезна руководителям и специалистам органов управления образованием и образовательных учреждений. Может использоваться при повышении квалификации и переподготовке кадров образования. Представляет интерес для широкого круга научно-педагогических работников, а также для всех, кто интересуется зарубежным опытом интернационализации высшего образования.

УДК 378  
ББК 74.58

ISBN 978-5-98704-728-6

© Кол. авт., 2013  
© НФПК, 2013  
© Логос, 2013

## Признательность

Подготовка настоящей монографии стала возможна благодаря многим людям, организациям и событиям.

Выступления и дискуссии в рамках II международной конференции «Императивы интернационализации», организованной Национальным фондом подготовки кадров совместно с Российским советом по международным делам и Фондом «Новая Евразия», прошедшей в мае 2012 года в Москве, сформировали серьезную основу для подготовки публикации. Авторский коллектив настоящей монографии объединил участников конференции из США, Канады, Германии, Нидерландов, Сингапура, России, международных организаций и ассоциаций, таких как ОЭСР, Всемирный банк, Международная ассоциация университетов, Ассоциация академического сотрудничества и Дублинский институт технологий.

Особую благодарность заслужили международные издательства, любезно предоставившие разрешение на перевод и публикацию на русском языке представленных в монографии материалов. В их числе: Издательская группа Palgrave Macmillan за разрешение на перевод и публикацию главы «Глобализация и гонка за репутацией» книги Э. Хазелкорн «Рэнкинги и трансформация высшего образования. Битва за превосходство международного уровня», вышедшей в 2011 году; Директорат внешних отношений и взаимодействий ОЭСР за разрешение на перевод и публикацию аналитического доклада «Исполнение рекомендаций Руководящих принципов ЮНЕСКО-ОЭСР обеспечения качества трансграничного высшего образования»: где мы отстаем?» авторов С. Винсен-Ланкрана и С. Фотенхауэра, изданной Организацией экономического сотрудничества и развития в 2012 году.

Хотелось бы отметить работу переводчиков, профессионализм и оперативность которых позволили подготовить монографию в короткие сроки.

Подготовка тематических публикаций по актуальным вопросам развития высшего образования осуществляется Национальным фондом подготовки кадров на регулярной основе по итогам крупных международных мероприятий. В 2010 году по итогам I международной конференции «Интернационализация высшего образования: тенденции, стратегии, сценарии будущего» была подготовлена одноименная коллективная монография.

Национальный фонд подготовки кадров планирует развивать практику выпуска специальных сборников и монографий в будущем.

## **Acknowledgements**

We would like to express our gratitude to people and organisations who have contributed to the monograph.

The publication is based on the discussions and recommendations made at the 2nd International Conference “Rationales for Internationalization” organised by the National Training Foundation, New Eurasia Foundation and Russian International Affairs Council in May 2012. Preparation of the monograph brought together conference participants from the USA, Canada, Germany, the Netherlands, Singapore, Russia, and international organisations and associations: OECD, World Bank, Dublin Institute of Technology, International Universities Association and Academic Cooperation Association.

We are grateful to Publishing houses which granted permissions for translation and publication the papers “Globalization and the Reputation Race” from Rankings and the Reshaping of Higher Education by Ellen Hazelkorn published by Palgrave Macmillan in 2011, and the analytical report “Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education. Where do We Strand” by Stéphan Vincent-Lancrin and Sebastian Pfotenhauer published by the OECD in 2012.

We would like to thank translators whose professional skills were crucial in preparation and publishing of this monograph.

National Training Foundation regularly prepares publications on topical issues of higher education development following the results of international events. The monograph “Internationalisation of Higher Education: Trends, Strategies Scenarios for the Future” was prepared in 2010 based on the results of the 1st International Conference.

National Training Foundation plans to prepare topical publications and monographs in future.

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение: императивы интернационализации.....	7
<b>Часть I. Переосмысливая концепцию интернационализации.....</b>	<b>19</b>
Глава 1. Глобализация интернационализации: размышления об устоявшейся концепции. <i>Джонс Элспет, Ханс де Вит</i> .....	21
Глава 2. Друг или враг? Миф о «хорошей» интернационализации и «плохой» глобализации. <i>Уве Бранденбург</i> .....	53
Глава 3. Развитие интернационализации: новые подходы и непредвиденные последствия. <i>Джейн Найт</i> .....	67
<b>Часть II. Ответы на вызовы глобализации и другие вызовы будущего....</b>	<b>93</b>
Глава 1. Рекомендации ОЭСР/ЮНЕСКО по обеспечению качества трансграничного высшего образования: текущее состояние имплементации. <i>Стефан Винсен-Ланкран, Себастьян Фотенхауэр</i> .....	95
Глава 2. Интернационализация высшего образования: краткий обзор правительственных целей и стратегий. <i>Джейсон Е. Лейн</i> .....	139
Глава 3. Развитие политики в области интернационализации высшего образования в Европе или «разноскоростная» интернационализация. <i>Ирина Ференц</i> .....	162
Глава 4. Перспективы интернационализации высшего образования: опыт университетов стран Азии. <i>Сеерам Рамакришна</i> .....	186
Глава 5. Внутренняя интернационализация в российском высшем образовании. <i>В.М. Филиппов</i> .....	200
<b>Часть III. Интернационализация как ресурс развития.....</b>	<b>213</b>
Глава 1. К вопросу о связи процессов интернационализации и институциональной дифференциации в системах высшего образования. <i>Е.А. Князев, Н.В. Дрантусова</i> .....	215
Глава 2. Интернационализация высшего образования: вызовы и возможности для университетов. <i>М.М. Лебедева</i> .....	244
Глава 3. Интернационализация вуза как ответ на вызовы глобализации. <i>В.Г. Мартынов</i> .....	262

---

<b>Часть IV. Возможности и ограничения различных методов оценки деятельности университетов.....</b>	<b>269</b>
Глава 1. Глобализация и гонка за репутацией. <i>Эллен Хазелкорн</i> .....	271
Глава 2. Бенчмаркинг – лекарство от одержимости рейтингами? <i>Джамиль Салми</i> .....	317
Глава 3. Многомерное ранжирование как инструмент оценки многообразия функций университетов. <i>И.В. Аржанова, М.Ю. Барышникова, В.М. Жураковский, Л.В. Заварькина, И.В. Лазутина, М.В. Ларионова, А.С. Лопатина, В.А. Нагорнов, О.В. Перфильева</i> .....	342
Приложение 1. Обзор уровня исполнения странами Руководящих принципов различными стейкхолдерами.....	368
Приложение 2. Обзор исполнения странами шести ключевых целей Руководящих принципов.....	373
Приложение 3. Методология.....	378
Приложение 4. Ответы стран на вопросы исследования.....	381
Приложение 5. Руководящие принципы по обеспечению качества трансграничного высшего образования.....	396
Об авторах.....	414
О переводчиках.....	417
Abstract.....	418

## ВВЕДЕНИЕ: ИМПЕРАТИВЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ

Глобализация является катализатором растущей конкуренции в образовании. Университеты становятся ее субъектами. Формирование потенциала для работы в глобальной среде – это серьезный вызов для любого университета.

Университеты, имеющие «горизонтальные» конкурентные преимущества, такие как популярность языка и культуры; размер и богатство национальной экономики; ресурсы, выделяемые правительством для сектора образования и науки; масштабы системы образования; международное признание исследовательского и инновационного потенциала, как правило, выходят на лидирующие позиции. Это университеты США, Великобритании, Канады и Австралии, опирающиеся на сочетание этих факторов, что обеспечивает им лучшие условия в глобальной конкуренции за таланты и ресурсы, одновременно составляя «мягкую силу» наций.

Университеты, которые не имеют «горизонтальных» конкурентных преимуществ и нуждаются в поддержке со стороны правительств. В некоторых странах реализуются национальные стратегии, направленные на развитие систем высшего образования как «новых сфер влияния». Государства все больше инвестируют в формирование потенциала систем и институтов высшего образования для работы и конкуренции в международном пространстве, наращивая финансирование исследований и образования, создавая стимулы для совершенствования управления и повышения качества программ, поддерживая партнерства и мобильность через системы грантов, совершенствуя инфраструктуру. Такой подход реализуется в Японии, Мексике, Корее, Китае и России.

Безусловно, и сами университеты должны формировать и осуществлять последовательные планы по совершенствованию своей деятельности и повышению конкурентоспособности в новой среде. Интернационализация может стать важнейшим ресурсом развития университетов, если они способны управлять и контролировать процессы интернационализации через интеграцию международного, межкультурного и глобального измерений во все аспекты деятельности университета<sup>1</sup>. Используя интернационализацию как пусковой механизм важных качественных изменений, вузы могут стать площадкой развития международного образования, укрепить потенциал в преодолении новых вызовов глобализации, достичь всемирно известной репутации. Интернационализация для вузов – это возможность усилить свое влияние в стране и за рубежом через развитие стратегических партнерств; расширить круг академического сообщества за счет привлечения лучших иностранных исследователей и преподавателей; мобилизовать свои внутренние интеллектуальные ресурсы и сформировать сильные исследовательские команды; расширить компетенции своих выпускников, востребованные глобальным рынком труда.

Студенты (выпускники) являются основными бенефициарами результатов интернационализации, получая возможность качественного образования, отвечающего современным тенденциям и обеспечивающего их знаниями и навыками жизни и трудовой деятельности в условиях высоко глобализованного и поликультурного мира.

Для национальных правительств интернационализация открывает дополнительные возможности: развивать национальные системы высшего образования в соответствии с глобальными перспективами; готовить квалифицированные кадры, обладающие необходимыми компетенциями для общества и экономики будущего; использовать инвестиции в национальную систему высшего образования для повыше-

---

<sup>1</sup> *Knight J.* Internationalization of Higher Education Practices and Priorities. Paris: International Association of Universities (IAU), 2003.



ния национального участия в глобальной экономике знания, а также получать дополнительные доходы от продажи услуг высшего образования за рубеж<sup>2</sup>.

Значение интернационализации в условиях продолжающейся глобализации в сфере высшего образования определяет потребность обращения к последним исследованиям сути (значения) понятия «интернационализация»; особенностям национальных политик в области развития высшего образования и интернационализации в разных частях земного шара; современным институциональным практикам развития интернационализации в разных странах, а также к вопросам измерения процессов и оценки эффективности результатов интернационализации.

Настоящая монография объединяет публикации ведущих зарубежных и отечественных исследователей и практиков в области интернационализации высшего образования, посвященные современным тенденциям и изменениям, произошедшим как в самом понимании термина «интернационализация», так и в национальных практиках развития интернационализации на институциональном уровне и уровне отдельных государств.

Первая часть монографии «Переосмысливая концепцию интернационализации» посвящена теоретическим основам, формирующим сегодня понятие «интернационализация», обращается к ключевым дискуссиям относительно содержания понятия, противоречиям и последствиям при развитии интернационализации, рассматривает новые подходы к ее объяснению как явления. Ведущие эксперты мирового уровня Элспет Джонс и Ханс де Вит в главе «Глобализация интернационализации: размышления об устоявшейся концепции» отмечают, что с момента своего возникновения в 1990-х годах концепция интернационализации претерпела изменения: сложились различные подходы к ее определению, в том числе выделились региональные и тематические особенно-

---

<sup>2</sup> Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions // OECD IMHE. Paris: OECD Publishing, 2012.

сти ее понимания. В связи с укреплением в настоящее время международного измерения развития высшего образования и его превращением в предмет глобальной заинтересованности, понятие «глобализация интернационализации», по убеждению авторов, требует более точной интерпретации и практической реализации. Множественность трактовок понятия «интернационализация» определяет необходимость проанализировать, является ли многообразие интерпретаций интернационализации барьером или, наоборот, преимуществом, а также более подробно изучить глобальный контекст, формирующий содержание интернационализации на современном этапе. Авторы задаются вопросом, можем ли мы трансформировать опыт научного дискурса так, чтобы обеспечить эффективность практик интернационализации сегодня и в будущем. Авторы обращаются к некоторым тематическим и региональным подходам в дискуссиях по вопросам интернационализации. Размышляют о возможных последствиях использования разнообразных подходов и интерпретаций понятия и их будущего влияния на развитие интернационализации. Опираясь на результаты предыдущих исследований, обозначают свое видение вопроса, с тем чтобы предложить будущие направления развития.

Продолжая дискуссию о влиянии глобализации на развитие международного образования и практик интернационализации, управляющий директор, партнер в CNE Consult Ltd Уве Бранденбург в главе «Друг или враг? Миф о “хорошей” интернационализации и “плохой” глобализации» предпринимает попытку проанализировать дихотомию двух различных подходов к объяснению современных процессов развития. Автор обращает внимание на то, что сегодня интернационализация воспринимается как благо, требующее поддержки и развития, в то время как источником всех зол считается глобализация. Возникает ощущение, что если интернационализацию мы можем контролировать, то глобализация – это нечто такое, что контролирует нас. Автор показывает, почему подобная дихотомия не только искусственна и бесполезна, но

опасна и ограничивает наши аналитические горизонты, когда понятия «интернационализация» и «глобализация» соприкасаются при совместном рассмотрении, и предлагает возможные пути решения данной проблемы.

Адъюнкт-профессор Института исследований в области образования Университета Торонто Джейн Найт констатирует факт достижения интернационализацией своего апогея, ее превращения в полноценный элемент пространства высшего образования. Кто бы мог предположить, – задается вопросом автор, – что из традиционного процесса, в основе которого лежат сотрудничество, партнерство, обмен опытом, взаимная выгода, реализация возможностей, интернационализация превратится в процесс, характеризующийся возросшей конкуренцией, коммерциализацией, собственной выгодой и стремлением получить признание? Происходит ли кризис идентификации интернационализации, связанный с очевидным изменением ценностей? Является ли интернационализация отражением наименее привлекательной стороны глобализации нежели ее антиподом? На эти и другие вопросы автор отвечает в своей главе «Развитие интернационализации: новые подходы и непредвиденные последствия».

Вторая часть «Ответы на вызовы глобализации и другие вызовы будущего» обращается к опыту формирования политики развития трансграничного высшего образования и интернационализации на межстрановом и страновом уровнях.

«Руководящие принципы обеспечения качества трансграничного высшего образования» ЮНЕСКО/ОЭСР были разработаны для стимулирования международного сотрудничества по обеспечению качества высшего трансграничного образования. Целью руководящих принципов является защита студентов и других стейкхолдеров от недобросовестных поставщиков образовательных услуг низкого качества и развитие качественного трансграничного высшего образования, отвечающего гуманитарным, социальным, экономическим и культурным потребностям общества. Руководящие принципы не связывают страны юридическими обязательствами. Предполагается,

что страны реализуют принципы в соответствии с национальным контекстом. Ведущий эксперт Центра исследований и инноваций в области образования Директората по образованию ОЭСР Стефан Винсен-Ланкран совместно с экспертом Массачусетского технологического института Себастьяном Фотенхауэром в аналитическом докладе об исполнении Руководящих принципов ЮНЕСКО/ОЭСР обеспечения качества трансграничного высшего образования анализируют результаты специального исследования, призванного оценить достижения и трудности реализации Руководящих принципов в 22 странах – членах ОЭСР (Австралия, Австрия, Бельгия (фламандские и французские сообщества), Чешская Республика, Дания, Финляндия, Германия, Венгрия, Израиль, Италия, Япония, Корея, Новая Зеландия, Норвегия, Польша, Словения, Испания, Швейцария, Нидерланды, Турция, Великобритания, США) и девяти странах, не входящих в состав ОЭСР (Болгария, Колумбия, Фиджи, Индонезия, Иордания, Кыргызстан, Литва, Оман и Руанда).

Концепция участия правительства в процессе интернационализации высшего образования рассматривается директором Центра изучения образования Института управления Рокфеллера Университета Олбани Джейсоном Е. Лейном в качестве важнейшей составляющей современного дискурса о развитии интернационализации высшего образования. Данная концепция основана на предположении, что правительство является источником политики и действий, которые могут иметь положительный или отрицательный, прямой или косвенный эффект на предпринимаемые вузами усилия по интернационализации. У каждой страны есть свой набор приоритетов, которые влияют на выбираемые правительством подходы. Учебные заведения, в свою очередь, в разной степени подвержены политическому курсу правительства и выбирают те действия и меры по интернационализации, которые считают для себя наиболее приемлемыми. В своей главе «Интернационализация высшего образования: краткий обзор правительственных целей и стратегий» Лейн обраща-

ется к вопросу формирования правительственных стратегий в области интернационализации, чтобы описать процесс превращения вузов в акторов международного взаимодействия; представить типологию тех областей, в которых может происходить правительственное участие в интернационализации, а также для того, чтобы оценить различные способы участия правительства в процессе интернационализации высшего образования.

Региональные аспекты формирования политики интернационализации раскрываются в монографии на примере опыта объединенной Европы, азиатских стран и России. Эксперт европейской Ассоциации академического сотрудничества Ирина Ференц в главе «Развитие политики в области интернационализации высшего образования в Европе или “разноскоростная” интернационализация» обращает внимание на особенность восприятия понятия интернационализации в общеевропейском контексте и практики построения европейской политики в области интернационализации с учетом сохраняющейся неопределенности и всеобъемлющего характера понятия интернационализации. На основе анализа европейских практик интернационализации автор выделяет наиболее важные концептуальные разработки на европейском и национальном уровнях, подробно рассматривая их на примере двух элементов интернационализации: студенческой мобильности и реформы учебных программ.

Опыт развития интернационализации в азиатских странах подробно раскрывается в главе профессора Национального университета Сингапура Сеерама Рамакришны «Перспективы интернационализации высшего образования: опыт университетов стран Азии». Автор рассматривает успешные научно-исследовательские и образовательные партнерства университетов Азии с ведущими европейскими и американскими вузами. Акцент делается на двух формах интернационализации: одна основана на привлечении международного опыта для решения задач, стоящих перед страной, другая заключается в привлечении опыта страны для решения глобальных

задач, например экологических. Обе формы интернационализации могут быть реализованы через стратегические партнерства. На основе анализа автор делает вывод о том, что интернационализация преподавания и исследований в высшей школе позволяет ускорить инновационные процессы и более эффективно использовать имеющиеся национальные ресурсы.

Особенности и современные тенденции развития интернационализации в России анализируются в главе Владимира Филиппова «Внутренняя интернационализация в российском высшем образовании». Автор рассматривает влияние тенденций интернационализации высшего образования на российские вузы. Особое внимание уделяется внутренней интернационализации и тем усилиям, которые могут предпринять вузы для укрепления своих позиций в глобальном образовательном пространстве.

Институциональным аспектам интернационализации, возможностям и практическим мерам, предпринимаемым на уровне отдельных вузов в целях интернационализации, посвящена третья часть монографии – «Интернационализация как ресурс развития».

Российские исследователи Наталья Дрантусова и Евгений Князев обратились к вопросу о связи процессов интернационализации и институциональной дифференциации в системах высшего образования. В одноименной главе этот вопрос рассматривается авторами с использованием в качестве теоретического основания системного взгляда на организацию, стейкхолдерской теории и теории ресурсной зависимости. Проведенный анализ ожиданий трех основных групп интересов российского высшего образования – государства, рынка и академического сообщества – позволил сделать вывод о присутствии международного измерения в каждой из них.

Авторы показывают, как данное измерение меняет соотношение влияний основных групп интересов на вуз, вызывая разнообразные системные ответы вузовской организации, которые предлагается описывать через определенный набор организационных и поведенческих характеристик. Раскрывается воз-

можное влияние интернационализации на характеристики четырех моделей организации деятельности вузов, сочетание и взаимодействие которых определяют процесс формирования институционального многообразия российской высшей школы: «университет – исследователь», «университет – системный интегратор», «университет – региональный интегратор» и «университет – кадровый конструктор».

Один из ведущих экспертов в области мировых политических процессов, профессор МГИМО(У) Марина Лебедева в своей главе «Интернационализация высшего образования: вызовы и возможности для университетов» рассматривает процессы интернационализации высшего образования, влияющие на деятельность современных университетов. Отмечая возможности, открывающиеся для вузов при вхождении в единое пространство высшего образования, автор обращается к анализу вызовов и рисков, с которыми сталкиваются вузы на современном этапе. Анализируя вызовы, с которыми встречаются российские вузы, автор делает вывод о том, что в сложившейся международной ситуации отечественным вузам не удастся избежать интернационализации.

Интернационализация высшего образования, ставшая неотъемлемой чертой развития современного мира, как показывает автор, во многом меняет сложившуюся на протяжении столетий привычную деятельность университетов. Она ломает прежние структуры и заставляет формировать новые, бросая, тем самым, вызовы и университету, и государству.

Институциональные практики, формирующиеся в ответ на вызовы глобализации на уровне отдельных университетов в России, представлены в главе ректора Российского государственного университета им. И.М. Губкина Виктора Мартынова «Интернационализация вуза как ответ на вызовы глобализации». В главе анализируется опыт международной деятельности университета и рассматривается роль государственных инициатив и влияние экономической ситуации на расширение международной деятельности отдельного университета.

Происходящая трансформация современных университетов под влиянием глобализационных процессов в интернационализации высшего образования определяет развитие различных подходов к оценке результатов высшего образования для общественного развития. Возможностям и ограничениям различных методов оценки деятельности университетов, в том числе в направлении большей интернационализации, посвящена заключительная часть монографии.

Влияние академических рейтингов на деятельность университетов во всем мире определяет необходимость критического осмысления существующих в настоящее время систем академических рейтингов. Элен Хазелкорн в специальном исследовании влияния рейтингов на университеты анализирует потенциал современных академических рейтингов для национальных систем высшего образования. Глава «Глобализация и гонка за репутацией» раскрывает теоретические и прикладные аспекты рейтингования высших учебных заведений. По мнению автора, рейтинги способствуют глобальному сдвигу общественной политики и влияют на три типа взаимоотношений «образование – управление»: улучшают результативность работы вузов, повышают качество институционального управления и финансовой подотчетности, создают системы оценки качества и аккредитации в соответствии с требованиями рынка. Глобальные рейтинги повысили планку конкурентоспособности и давление на вузы и системы образования, став катализатором и основанием для значительной перестройки систем образования и вузов, а также средством, с помощью которого оценивается их успех или неудача.

Ведущий мировой эксперт в области экономики образования Джамиль Салми в главе «Бенчмаркинг – лекарство от одержимости рейтингами?» также обращается к вопросу влияния результатов академических рейтингов на деятельность высших учебных заведений. По мнению автора, озабоченность рейтингами, в том числе и со стороны вузов, отражает признание того, что экономический рост и глобальная конкурентоспособность все сильнее зависят от знаний, и высшие



учебные заведения играют в этом контексте ключевую роль. До сегодняшнего дня, по замечанию автора, попытки измерить и проанализировать факторы, определяющие эффективность третичного образования, были направлены на выявление факторов успешности отдельных университетов при помощи таких показателей, как конкурс при наборе абитуриентов, результаты научно-исследовательской деятельности, трудоустройство выпускников и т. д. В то время как ранжирование может помочь получить информацию о деятельности одних учреждений высшего образования в сравнении с другими, оно не позволяет адекватно оценить потенциал системы высшего образования страны во всей своей совокупности.

В главе анализируется правомерность применения рейтингов для оценки эффективности систем высшего образования. После рассмотрения положительных и отрицательных аспектов применения рейтингов автор обращается к различиям между методологическими принципами построения рейтингов и бенчмаркинга (сравнение с эталоном).

Наряду с одномерными академическими рейтингами дальнейшее развитие сегодня получают практики многомерного ранжирования университетов, в рамках которых интернационализация, или международная составляющая деятельности, вузов рассматривается как одна из функций / направлений работы современных вузов. В главе «Многомерное ранжирование как инструмент оценки многообразия функций университетов» коллектива авторов НФПК и НИУ ВШЭ анализируется опыт измерения международной составляющей деятельности современных университетов. В частности, рассматриваются различные системы индикаторов для оценки международной деятельности вузов, применяемые в практике рейтингования на национальном и глобальном уровнях. На примере наиболее известных глобальных академических рейтингов, международных многомерных ранжирований и российских рейтингов вузов авторы показывают ограниченность используемых для оценки международной деятельности

индикаторов, что не соответствует современным тенденциям, происходящим в сфере высшего образования.

Авторы подчеркивают важность совершенствования оценок интернационализации, в частности в рамках многомерного ранжирования. Предпринята попытка на основе результатов апробации модельной методологии многомерного ранжирования российских вузов описать процессы дифференциации российской системы высшего образования по индикаторам уровня развития интернационализации.

Читатели найдут в монографии не только теоретические размышления о будущем интернационализации, полезные для понимания основ современного дискурса об интернационализации высшего образования, но и познакомятся с уникальным опытом ее развития в разных странах на институциональном и государственном уровнях.

Национальный фонд подготовки кадров надеется, что публикация будет полезна для совершенствования национальной политики в области развития высшего образования, совершенствования и реализации стратегий развития российских университетов.

*И.В. Аржанова,  
д.и.н., Исполнительный директор  
Национального фонда подготовки кадров*

Часть I

ПЕРЕОСМЫСЛИВАЯ КОНЦЕПЦИЮ  
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ



## Глава I. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ: РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ УСТОЯВШЕЙСЯ КОНЦЕПЦИИ\*

### Предварительные замечания

Понятие «интернационализация высшего образования» возникло в 90-е годы прошлого века. И хотя традиционные (классические) идеи международного образования существовали раньше, обычно они отражали деятельность, осуществляемую на международном уровне. Она имела отношение либо к мобильности (mobility), например обучению за рубежом (study abroad), международным обменам (international exchanges), привлечению иностранных студентов (international student recruitment) или академической мобильности (faculty mobility), либо к интернационализации образовательных программ, таких как мультикультурное образование (multicultural education), международные исследования (international studies), образование в интересах мира (peace education), регионоведение (area studies). Перечисленные термины описывают данные мероприятия или дисциплины как элементы международного образования (позже интернационализации), и во многих случаях использовались и используются до сих пор как синонимы одного общего термина. Отличие международного образования (international education) от сравнительного (comparative education) заключается в прикладном характере первого [12, p. 105].

---

\* Перевод О.В. Перфильевой.

Именно прикладная особенность международного образования и термины, отражающие практику и реализацию политики в области его интернационализации, доминировали в дискурсе по рассматриваемой тематике до 1990-х годов. Этот дискурс нашел отражение в названиях ключевых ассоциаций по организации международного сотрудничества и обменов, а также в основном академическом журнале «Журнал исследований в области международного образования» (*Journal of Studies in International Education*), учрежденном в 1997 году.

До конца не ясно, когда именно произошел терминологический переход от понятия «международное образование» к понятию «интернационализация (высшего) образования», поскольку обращение к термину «интернационализация» обнаруживается уже в публикациях 70–80-х годов прошлого века. Однако только в 1990-е годы термин «интернационализация» выходит за рамки «международного образования» через описание различных формирующихся международных измерений в области высшего образования. Произшедший переход стал результатом усиления значимости международного измерения в сфере высшего образования и постепенной трансформации международной деятельности из не основной в ключевую для сферы и, таким образом, в более содержательный и полноценный процесс.

Де Вит [12, p. 109–116] описывает развитие содержания и определений терминов концепций международного образования и интернационализации высшего образования через иллюстрацию различного понимания, лежащего в основе их использования и содержания. Одно из широко признанных и используемых сегодня определений интернационализации было предложено Джейн Найт, согласно которому под интернационализацией понимается «процесс встраивания международного, межкультурного и глобального измерения в цели, функции и процессы высшего образования». Автор рассматривает данное определение как рабочее, нейтральное с международной точки зрения и не включающее мероприятия,

обоснование и результаты описываемого процесса, которые также опираются на более раннее и в большей степени институционально ориентированное определение 1995 года [36, р. 21]. Именно это определение стало стимулом к своего рода мировоззренческому сдвигу: под интернационализацией стали понимать процесс в противовес понятию «международное образование», ориентированному на конечный продукт. Однако вслед за терминологическими изменениями не всегда следовали изменения на практике.

Повышенное внимание к международному измерению в сфере высшего образования становится особенно заметным в международных, национальных дискуссиях и дискуссиях, формирующихся на институциональном уровне. Глобальная конкуренция за привлечение талантливых студентов, ученых и преподавателей, появление зарубежных филиалов университетских кампусов, усложнение трансграничной деятельности, споры вокруг вознаграждения агентам за поиск и привлечение иностранных студентов в США – все это вопросы, которые еще недавно не составляли предмет международных дискуссий. Тем не менее сегодня они являются одними из наиболее важных вопросов повестки дня не только для международного сообщества работников образования, но также для президентов и ассоциаций университетов, политиков и значимых важных игроков развития сферы высшего образования по всему миру. Распространение определений понятия интернационализации, альтернативных изначально предложенному Джейн Найт, а также других терминов, таких как «всесторонняя» и «глубокая» интернационализация, явилось одним из результатов повышенного внимания к проблематике международного измерения высшего образования. Эти попытки отражают как эволюцию самого понятия, так и текущий процесс переосмысления интернационализации в ответ на меняющуюся среду, в которой развивается высшее образование, и появление международных измерений в условиях глобальной экономики знания. Начало дискуссиям в этом направлении заложили Брандербург и де Вит [4] в совмест-

ном эссе с провокационным названием «Закат интернационализации» (*The End of Internationalization*), в котором авторы отстаивают необходимость переосмысления интернационализации через «отказ от подхода, опирающегося на исходные условия и результат, и принятие подхода, ориентированного на долгосрочные результаты и последствия (*Outcomes and Impacts Approach*). Вместо того чтобы хвастаться количеством студентов, уезжающих за рубеж, и количеством иностранных студентов, оплачивающих обучение, а также количеством курсов, читаемых на английском языке, и делать абстрактные заявления о превращении студентов в граждан мира, мы хотим сосредоточиться на результатах обучения» [5, 6].

В то время как научные дискуссии предлагают осуществить переход к более всесторонней интернационализации, ориентированной на процесс, как, например, это описано в статье Дж. Худзика «Всесторонняя интернационализация» (*Comprehensive Internationalization*) [25], доминирующим подходом к интернационализации в настоящее время остается в большей степени деятельностный или даже инструментальный подход. Все это приводит к рождению мифов и заблуждений о том, что же на самом деле подразумевается под интернационализацией. К тем, что изложены в статьях, опубликованных в журнале «Международное высшее образование» (*International Higher Education*), несложно добавить другие мифы и ошибочные представления об интернационализации [13, 37]. Наиболее правильным в такой ситуации будет объяснить, что подразумевает и что не подразумевает под собой интернационализация высшего образования и в каких направлениях ей необходимо развиваться дальше.

Для развития дискуссии о необходимости переосмысления интернационализации и в ответ на уже идущие дебаты Международная ассоциация университетов (*International Association of Universities*) инициировала создание специальной рабочей группы, а также выпуск серии статей в преддверии экспертных встреч по теме переосмысления интернацио-



нализации в рамках конференции Британского совета «На пути к интернационализации высшего образования» (Going Global), прошедшей в марте 2012 года, и генеральной конференции Международной ассоциации университетов, состоявшейся в ноябре 2012 года в Пуэрто Рико. Темой обсуждения в рамках последней конференции стал вопрос «Высшее образование в контексте глобальной повестки дня».

В своем докладе на конференции Британского совета «На пути к интернационализации высшего образования» 14 марта 2012 года де Вит предложил для обсуждения восемь причин, объясняющих необходимость переосмысления рассматриваемого концепта.

*Во-первых*, дискуссии об интернационализации не всегда отражают действительное положение дел в вузах; для большинства университетов интернационализация представляется всего лишь набором фрагментарных и не всегда связанных практик, нежели комплексным (многосторонним) процессом.

*Во-вторых*, дальнейшее развитие глобализационных процессов, усиливающаяся коммерциализация высшего образования и самого понятия общества и экономики глобального знания приводят к возникновению новых форм, поставщиков и продуктов (услуг) интернационализации, а также новых, часто противоречащих друг другу измерений, взглядов и элементов дискурса по вопросам интернационализации.

*В-третьих*, контекст международного высшего образования стремительно меняется. До недавнего времени интернационализация как международное образование представлялось явлением, характерным преимущественно для общества западных стран, где развивающиеся страны играли пассивную роль. Сегодня развивающиеся экономики и университетское сообщество в развивающихся странах мира видоизменяют современный ландшафт интернационализации. Это ведет к переходу от западной модели понимания интернационализации (некоторые исследователи рассматривают ее как неокOLONИализм) к инкорпорированию в интернационализацию других подходов.

*В-четвертых*, дискурс по вопросам интернационализации часто определяется небольшой группой стейкхолдеров – руководством вузов, правительством и международными организациями, в то время как позиции других стейкхолдеров, таких как работодатели и особенно преподаватели вузов, учитываются гораздо реже, чем это необходимо. В результате влияние на дискурс тех, кто должен получать от его реализации преимущества, оказывается недостаточным [29].

*В-пятых*, большая часть дискурса направлена на обсуждение вопросов, связанных с практикой интернационализации на национальном или институциональном уровне, и меньше внимания уделяется самим программам интернационализации. Как показывает пример такой инициативы, как «интернационализация дома», содержание научных исследований, учебных планов, учебного процесса, всего того, что должно составлять основу интернационализации, часто не дополучает необходимого внимания.

*В-шестых*, слишком часто интернационализация оценивается количественно через численные показатели исходных параметров или достигаемых результатов, вместо того чтобы опираться на качественный, ориентированный на результат подход оценки вклада мероприятий (инициатив) интернационализации.

*В-седьмых*, недостаточным в настоящее время представляется также внимание экспертного сообщества к нормам, ценностям и этике практик интернационализации. За некоторым исключением (например, см. [42]) подход к этой проблеме являлся слишком прагматичным, ориентированным на достижение поставленных целей без учета возможных рисков и моральных (нравственных/этических) последствий.

Наконец, *в-восьмых*, растет понимание того, что вопрос интернационализации есть не столько вопрос взаимодействия государств, сколько взаимодействия культур, а также отношений глобального и локального уровней.

Восемь причин, представленных выше, являются императивами переосмысления интернационализации. «Обобщающей причиной этого является то, что мы рассматриваем интерна-

ционализацию в большей степени как цель, а не как средство ее достижения» [14–16].

Интернационализация стала основным направлением развития высшего образования во всем мире, «перейдя из периферийного в ключевой интерес институтов высшего образования» [4, р. 15]. В связи с этим понятие в том виде, в котором оно зародилось в 1990-е годы, сегодня требует приведения к современным реалиям содержательной и региональной эволюции высшего образования и особенно его международных измерений. Требуется понять, являются ли различные содержательные и региональные интерпретации и практики интернационализации стимулами или сдерживающими факторами достижения большей эффективности интернационализации и насколько полно нами учитываются другие глобальные контексты. Мы продолжаем говорить так, как будто имеем одинаковое представление об интернационализации, но на самом деле понятие имеет множество интерпретаций. С точки зрения будущего мы с большей вероятностью извлечем положительные уроки из возможностей, которые нам открывает глобализация интернационализации, если сумеем договориться о подходе и привести в порядок терминологический аппарат, с тем чтобы транслировать и реализовывать практики интернационализации более эффективно.

Рассматривая интернационализацию как предмет глобального интереса, необходимо учитывать доминирующий сегодня «западный» дискурс. Для понимания процессов «глобализации интернационализации», таким образом, потребуется принять во внимание такие аспекты, как:

а) значительное расширение масштабов деятельности, например рост числа и типов университетских филиалов за рубежом, а также других способов предоставления трансграничных образовательных услуг;

б) глобальная конкуренция за привлечение студентов и специалистов;

в) широкий перечень региональных практик [интернационализации];

г) географическая дифференциация социальных и экономических потребностей населения, выражающаяся в разнообразных подходах к их удовлетворению на локальном и региональном уровнях;

д) моральная сторона глобальной интеграции, включенности в глобальные процессы и сохранения устойчивости данной практики;

е) важность тщательного учета местного контекста и культурных особенностей при включении в глобальные трансграничные процессы.

Глобальные интерпретации понятия «интернационализация» требуют более тщательного подхода к ее осуществлению на практике, чем это происходило до недавнего времени. Вопрос заключается в том, сможем ли мы вынести полезные уроки из дискуссий о проблемах интернационализации, происходящих в разных точках земного шара, и перейти к более эффективным практикам интернационализации сегодня и в будущем. Рассмотрим различные контекстуальные и региональные интерпретации и подходы к интернационализации и предложим некоторые выводы и наблюдения, опираясь на результаты существующего разнообразия.

### **Региональное разнообразие подходов к интернационализации и его вклад в современное понимание понятия**

Обращение к опыту обсуждений и практикам интернационализации в разных странах и регионах мира позволяет оценить всю сложность и неоднозначность понятия «интернационализация». Те наиболее позитивные практики, которые сложились в последнее время, помогают определить направления дальнейших дискуссий и практической реализации интернационализации в тех регионах и странах, которые нам больше всего интересны.

### ***Австралия***

Не так давно Австралия отметила 25-летие международного образования выходом в свет книги «Создавая историю успеха» (Making a Difference) [11]. История международного образования в этой стране началась в 1986 году с введением полной оплаты обучения для иностранных студентов. Австралийские университеты при предоставлении услуг высшего образования избрали подход, основанный на сотрудничестве и предпринимательстве. Такой подход позволил национальным университетам выйти на международный рынок образовательных услуг, занять Австралии третье место в мире по объему экспорта образовательных услуг, а само международное образование превратить в прибыльную отрасль национальной экономики.

В отличие от Великобритании, также использующей рыночный подход, австралийские университеты при поддержке национального правительства для привлечения иностранных студентов работали в условиях сотрудничества. Вслед за Великобританией опыт государственной поддержки национальных университетов по привлечению иностранных студентов был перенят Новой Зеландией, Ирландией и Канадой. Продвижение и позиционирование на международный рынок не только разнообразных возможностей получения услуг образования, но и всего того, что страна может предложить приезжающим на учебу, вывело Австралию в число ведущих поставщиков услуг международного образования с показателем общей доли иностранных студентов 21,5% [20].

С ростом входящей мобильности иностранных студентов развивается и международное сотрудничество австралийских университетов за рубежом, в результате которого растет число филиалов и разнообразных форм трансграничного образования. Более внимательное и глубокое отношение к вопросам обеспечения качества трансграничных услуг высшего образования и распространение индикаторов и лучших практик, указывающих на их качество, стало результатом успешного австралийского опыта, вдохновив на развитие проектов

трансграничного сотрудничества в сфере образования другие страны. Отчасти благодаря успеху зарубежных филиалов австралийских университетов, разбудившему соревновательный дух и конкуренцию между университетами других стран за лучшие достижения в этом же направлении, отчасти по оценкам Обсерватории безграничного высшего образования [40] можно предположить, что в ближайшие два года число зарубежных филиалов университетов во всем мире увеличится более чем на 240. Как видно, данный аспект глобализации международного образования берет начало в практиках австралийских университетов, рискованных и ориентированных на рынок.

Важными составляющими успеха австралийского международного образования являются несколько факторов, на протяжении многих лет позволяющих национальным университетам на всех основаниях играть ведущую роль в продвижении образовательных услуг иностранным потребителям, развивать образовательные программы по индивидуальным траекториям обучения (на этапе подготовки к обучению в университете), предлагать оффшорные курсы, обеспечивать гарантию качества международных программ и поддержку иностранных студентов. Достижению этих результатов способствует хороший уровень развития сектора профессионального образования и подготовки, а также широкий спектр программ, предлагаемых на английском языке, что формирует привлекательное предложение на международном рынке образовательных услуг. Однако наиболее важным фактором является работа национальной Ассоциации международного образования (International Education Association of Australia), задающей профессиональные стандарты международного образования на национальном уровне. Регулярные встречи Ассоциации оказывают поддержку всем аспектам международного образования, обеспечивая эффективное лобби национальных поставщиков образовательных услуг по широкому перечню вопросов. Одним из примеров является отмена в 2011 году обременительных визовых требований для студентов,

проходящих обучение в стране, для стимулирования набора иностранных студентов [39]. Важными пунктами повестки дня работы Ассоциации являются также вопросы поддержки иностранных студентов, включая предоставление необходимой помощи во внеучебное время [48].

Австралия тоже предъявляет требования к национальным университетам относительно организации образовательного процесса. Университетами должны быть четко сформулированы специальные качества, которыми должны обладать выпускники, завершающие обучение по любой из предлагаемых ими программ подготовки. Многие из этих качеств включают в себя компетенции глобальной гражданственности, мультикультурализма и другие аспекты межкультурного общения. Так, например, университет Сиднея провозглашает, что *«выпускники университета – будущие граждане мира, которые будут стремиться способствовать росту благосостояния общества через реализацию своих социальных ролей в местных, национальных и глобальных сообществах»* [51].

Качественные характеристики выпускников включают в себя не только результаты обучения, но и могут рассматриваться как отличительная черта обучения в каждом отдельном университете в дополнение к полученному в процессе обучения багажу знаний. Эти характеристики определяются как «особые качества, навыки и способность понимать явления, которые должны быть развиты у студента в течение времени, проведенного в стенах учебного заведения. Эти особые качества шире тех знаний, которые студент получает в процессе традиционного университетского обучения. Это те качества, которые помогают подготовить выпускников как созидателей социального блага в неопределенном будущем» [3, р. 1].

Важным аспектом возвращивания «интернационализированных» качеств у выпускников является интернационализация национальных учебных планов. Такая мера призвана предложить «глобальную перспективу» в образовании тем, кто не принимает участия в международном образовании или не включен в любые другие формы трансграничного образова-

ния, и помочь таким студентам сформировать межкультурные компетенции. Это также дает возможность создавать всеохватывающие и приемлемые учебные планы, более доступные для иностранных студентов. Интернационализация учебных планов «включает набор ценностей, такие как открытость, толерантность и культурно обусловленное поведение, которые необходимы для того, чтобы культурные различия были услышаны и изучены» [56]. Интернационализация учебных планов, происходящая в Австралии, внесла серьезный вклад в глобальные дискуссии об интернационализации [41].

Таким образом, Австралия, во-первых, способствовала развитию профессионального качественного рыночного подхода к привлечению иностранных студентов и обеспечению их необходимой поддержкой, а во-вторых, обратила внимание на формирование такого образовательного контекста, при котором возможно воспитать студентов как «глобальных граждан».

### ***Великобритания***

К идее международного образования как бизнеса Великобритания пришла позже Австралии, несмотря на то что полная оплата обучения для иностранных студентов была введена в 1981 году, т.е. на пять лет раньше, чем в Австралии. Однако желание изучить австралийский опыт всегда присутствовало, особенно после сокращения государственного финансирования университетов (как в Австралии).

Великобритания также обращала внимание на развитие глобальных перспектив в образовании и интернационализацию учебных планов [42]. В этой связи ее главным вкладом в развитие интернационализации высшего образования является установление связи между интернационализацией и мультикультурализмом и то, что «учет многообразия иностранных и отечественных студентов есть не две разные, а одна общая задача» [33].

Глобальная гражданственность, мультикультурализм и образование для устойчивого развития – темы, развившиеся через национальные учебные планы в школах и нашедшие отражение в ориентации университетов на принципы равенства и разнообразия. Как отмечается в национальной стра-



тегии международного развития школьного образования 2004 года *Putting the World into World-class Education*, «развитие и сохранение системы образования мирового уровня начинается с понимания мира, в котором мы живем: ценностей и культур разных народов, направлений, в которых мы в высокой степени зависим друг от друга, и способов, которыми мы, граждане мира, можем влиять и создавать условия для изменений в глобальной экономике, окружающей среде и обществе, частью которого мы являемся» [47, р. 43].

Государственные инициативы по расширению доступности высшего образования приводят к многообразию студенчества, что создает условия для взаимосвязи интернационализации и мультикультурализма. Подобная интерпретация процессов вызывает широкий резонанс во всей системе высшего образования в Великобритании, при котором получает признание мысль о том, что межкультурные компетенции, необходимые для эффективного существования в глобальном контексте, имеют не меньшее значение для жизнедеятельности в мультикультурных и диверсифицированных местных сообществах [33].

Представление интернационализации через призму более широкого мультикультурного контекста указывает на важность иностранных студентов как «источника культурного капитала и интеллектуального разнообразия, находящегося в самом сердце университета, обогащающего учебный опыт не только отечественных студентов, но и самих себя, расширяющего горизонты для сотрудников университета, способствующего формированию более могущественного сообщества учащихся и, таким образом, углубляющего опыт высшего образования в целом» [7, р. 2]. Некоторые подходы в педагогике, поддерживающие такое понимание процессов интернационализации, нашли отражение в серии тематических исследований [24, 45, 53, 54].

Ценностно-ориентированный подход к интернационализации [27, 35] сформировался в противовес подходу, ориентированному на рынок и привлечение иностранных студентов, и привел к возникновению интересных возможностей для интернационализации учебных планов [9].

### **США**

США продолжают сохранять лидерство как самое популярное направление для обучения иностранных студентов, общая численность которых составляет около 690 000 человек [20]. И это несмотря на то что страна не прибегает к услугам агентов по привлечению иностранных студентов (что роднит ее с практикой Великобритании и Австралии) и располагает небольшим количеством кампусов своих университетов за рубежом в силу масштабов национальной системы высшего образования. Кроме того американские студенты демонстрируют заметное безразличие к мобильности, выражая заинтересованность только в краткосрочных программах [16].

Тем не менее США внесли важный вклад в глобальную дискуссию об интернационализации через обращение к проблематике обучения за рубежом, формирования межкультурных компетенций, становления понятия интернационализация кампусов, а также работы своих авторов Джозефа Местенхаузера и Бренды Элинбоуи [43] по вопросам интернационализации учебных планов. Опираясь на исследования по интернационализации учебных планов, Дидорф и Джонс [18] проследили историю межкультурных компетенций как основного понятия международного образования. В действительности США всегда были на передовой новых попыток качественно измерить динамику межкультурных компетенций. Примером является Обследование межкультурного развития (Intercultural Development Inventory) [23] на основе экспериментальной модели межкультурной чувствительности, разработанной Беннет [2]. Не лишены критики, но формулирующие различные элементы межкультурных компетенций, подобные модели способствуют их лучшему пониманию и стимулируют дискуссии по вопросам более эффективной организации учебных планов и образовательных мероприятий, для того чтобы помочь студентам развить в себе качества межкультурного взаимодействия. Подтверждают это и качественные исследования, а также увеличивающееся число публикаций, отражаю-

щих видение США в отношении трансформационного потенциала и вклада интернационализации, в том числе в развитие обучения за рубежом [49].

Интернационализация университетских кампусов (второй по счету заметный вклад США), получившая развитие в результате укрепления практики образования за рубежом, в американском понимании представляет собой любые действия, выполняемые за рубежом с целью либо обучения, либо осуществления трудовой деятельности, волонтерства, предоставления образовательных услуг или организации учебных туров. Учитывая, что только некоторые американские студенты уезжают учиться за рубеж, а также высоко оценивая возможности, которые предоставляет привлечение иностранных студентов и преподавателей, некоторые американские университеты подключаются к системным и неординарным проектам, которые вдохновляют студентов делиться опытом по возвращению в родной университет после прохождения обучения.

Интернационализации кампусов также способствует вовлечение иностранных студентов в жизнь местных сообществ, позволяя получать преимущества от присутствия иностранных студентов в университете. Достижения в области интернационализации университетских кампусов отмечаются Национальной ассоциацией университетов, предоставляющих международные услуги в области высшего образования, ежегодной премией сенатора Пола Саймона [50]. Важность развития интернационализации кампусов признается и за пределами США в качестве значимого вклада в развитие интернационализации учебных планов для неформального обучения [28] или в развитие отдельных аспектов «интернационализации дома», внутри страны.

### ***Европа***

Входящая студенческая мобильность – важнейший аспект интернационализации в Европе. В течение последнего десятилетия Европа является одним из наиболее популярных направлений для получения образования за рубежом, привлекая более

половины общей численности студентов, выезжающих из своей страны происхождения для получения диплома об образовании, степени за рубежом [15]. Принимая во внимание этот аспект, основным европейским вкладом в развитие концепции интернационализации в представлении многих людей является успешный опыт реализации программ поддержки академической мобильности студентов и преподавателей, главным образом посредством европейских программ Эразмус, Сократ, Обучение в течение жизни (Erasmus/Socrates/Lifelong Learning).

По данным Европейской комиссии, программа Эразмус – один из флагманов программ Европейского союза по развитию образования и профессиональной подготовки. В рамках этой программы ежегодно 200 тысяч студентов и преподавателей получают возможности для обучения или работы за рубежом. Программа также поддерживает проекты межвузовского сотрудничества по всей Европе. Помимо развития студенческой мобильности программа поощряет преподавателей или представителей индустрии, желающих преподавать за рубежом, одновременно поддерживая программы переподготовки вузовских преподавателей [22].

Учрежденная в 1987 году программа Эразмус сегодня охватывает более 4 тысяч организаций-участников, предоставляя финансовую поддержку более 2 млн студентам для прохождения обучения в 33 странах – партнерах программы, обеспечивая, таким образом, возможности для обогащения их образовательных практик и понимания других культурных контекстов. Программа также поддерживает академическую мобильность, что содействует развитию преподавания и созданию совместных образовательных программ на всем континенте.

Одним из результатов развития программы Эразмус явилось понимание того, что, несмотря на усилия Европейской комиссии, возможность получить образование за рубежом доступна относительно небольшому числу студентов. Это послужило развитию в Европе движения «Интернационализация дома» (Internationalization at Home – IaH) [10]. Европейской ассоциацией международного образования (European Association for

International Education) была учреждена специальная группа, результатом работы которой стала целая серия публикаций.

«Интернационализация дома», согласно [1], дополняет понятие интернационализации, акцентируя внимание на ее локальном контексте, и указывает на отправную точку, тем самым расширяя международное и межкультурное измерения интернационализации (см. также пример Австралии и Великобритании).

«Интернационализация дома» провозглашает, что каждый, вне зависимости от наличия или отсутствия возможностей к перемещению (осуществления мобильности), имеет право на образование, которое бы готовило его к жизни и работе в глобализованном мире, тем самым поднимая вопрос о том, каким образом мы можем использовать преимущества местного разнообразия. Создание специальных стратегий в ответ на эти вызовы является в высокой степени амбициозной задачей для университета, и то, насколько успешен тот или иной университет в достижении этих целей, является важнейшим бенчмарком качества [46].

Другим заметным европейским вкладом в развитие интернационализации является опыт взаимодействия между странами внутри европейского региона. Болонский процесс, стартовавший с подписанного в 1999 году соглашения, стремится к гармонизации циклов обучения, кредитов обучения и их трансфера, квалификаций и гарантий обеспечения качества образования, что вместе ведет к формированию Общеввропейского пространства высшего образования (ОЕПВО) и, следовательно, к дальнейшему развитию мобильности и сотрудничества между странами – участниками процесса. На сегодняшний день к Болонскому процессу присоединилось 47 стран, что говорит о гораздо более широкой географии взаимодействия стран, чем 27 членов Европейского союза. Для поддержки процессов мобильности внутри ОЕПВО и привлечения большего числа иностранных студентов как из Европы, так и других стран увеличивается число образовательных программ, предлагаемых на английском языке.

### *Другие страны*

За последние несколько лет страны Восточной и Юго-Восточной Азии достигли лидирующих позиций в привлечении иностранных студентов. Такие страны, например, как Малайзия, Сингапур и Тайланд, сегодня провозглашают себя в качестве главных центров международного образования в этой части земного шара. К этому же списку можно добавить Японию, Китай, Южную Корею, Индию, Бразилию, Южную Африку, а также страны Ближнего Востока и многие другие, если учитывать расположенные на их территориях международные кампусы западных университетов. Само понятие «импортирующие и экспортирующие страны» перевернулось с ног на голову с того момента, как иностранные студенты для получения образования начали выбирать страны, которые ранее выступали только поставщиками иностранных студентов для западных университетов и не предлагали своих услуг в международном образовании. Глобальные потоки мобильности усложняются, тем не менее, открывая новые возможности для тех, кто может и хочет к ним присоединиться.

Одновременно с увеличением спроса на обучение за рубежом со стороны студентов под воздействием глобализации трудовых практик и внешних условий формируются новые ожидания работодателей в отношении выпускников, способных к межкультурному общению и в идеале обладающих международным опытом. Интернационализация и навыки трудоустройства сегодня неразрывно связаны, заставляя университеты предоставлять возможность получения соответствующего опыта для всех студентов, а не только для тех, кто способен оплатить свое обучение [28].

С появлением новых игроков снижается влияние западного дискурса на интернационализацию. Актуальность вопросов, связанных с глобальными перспективами студентов в перечисленных выше странах, заставляет задуматься о глобальной ответственности западных университетов в контексте глобализации интернационализации, поскольку направления, в которых она

происходит, диверсифицируются, а влияние на эти тенденции начинают оказывать уже другие альтернативные процессы. Вопросы этики и устойчивости начинают играть особое значение в том случае, если интернационализация не рассматривается нами как некое проявление эксплуатации, или же «торговля рабами в образовании» [26]. Вместе с преимуществами растет обеспокоенность в отношении тех рисков и негативных последствий, которые несет в себе интернационализация, в том числе «...утечка мозгов, гомогенизация культур, конкурентная борьба университетов, а также растущая коммерциализация высшего образования, которые продолжают относить к наиболее очевидным последствиям от интернационализации высшего образования. Кто-то рассматривает их как очевидную угрозу, риски от интернационализации, для кого-то они представляют лишь побочный эффект процесса» [21, р. 16].

Поскольку развивающиеся страны частично открывают свои образовательные рынки для интернационализации, необходимо критически отнестись к происходящим процессам. Какое влияние действия этих стран оказывают на дальнейшее развитие западного дискурса интернационализации, доминирующего в настоящее время, и на практики интернационализации как таковые? И, что наиболее важно, какой положительный опыт могут почерпнуть признанные лидеры международного образования у новичков этого рынка? Каковы потребности этих стран, когда речь заходит об интернационализации, например Африки? «В своем стремлении и попытках добиться мирового признания африканские университеты пренебрегают одной из основных своих функций – социальной включенностью, жизненно важной для развития современного африканского общества» [44, р. 20]. «На интернационализацию в Африке влияют особенные условия ее социального, исторического, экономического и политического развития... это не способствует продвижению Африки в международном образовании, ограничивает ее возможности и шансы на успех» [34, р. 29].

Несмотря на относительно ограниченную литературу, описывающую опыт развивающихся стран, уроки для изучения различных глобальных перспектив все же существуют. То же справедливо и в отношении стран с более долгой историей развития интернационализации, которым необходимо учитывать разнообразный вклад развивающихся стран в дискуссии и практику интернационализации, с тем чтобы услышать и воспринять опыт стран, предлагающих новые перспективы и измерения современного ландшафта международного образования.

### **Разнообразие теоретических подходов к интернационализации**

В стремлении структурировать крайне широкое понятие «интернационализация» все чаще встречаются попытки классификации (так же как ранее понятие международного образования было классифицировано на мобильность учебных планов, программ и студенческую мобильность). В частности, например, некоторые авторы предпринимают попытки провести границы между понятиями «глобализация высшего образования» и «интернационализация высшего образования». Подробно это было описано у Кэтвелла и Малдонадо-Малдонадо [8]. Однако поскольку при таком подходе не учитывается исследовательское измерение, он был признан «теоретически несостоятельным» [8, р. 304].

Ко второй наиболее заметной относится попытка Джейн Найт [36] пересмотреть различие между понятиями «мобильность учебных планов» и «студенческая мобильность». Автор полагает, что в отношении этих двух понятий возникают следующие два компонента, которые необходимо учитывать. Это, во-первых, *интернационализация дома* (Internationalization at Home), т.е. меры, направленные на поддержку и развитие у национальных студентов понимания международного контекста и межкультурных навыков (во взаимосвязи с предмет-



ной областью) и их подготовку к более активной жизни во все более глобализирующемся мире; во-вторых, *интернационализация за рубежом* (Internationalization Abroad), т.е. все формы предоставления трансграничного образования, включая движение/перемещение студентов, преподавателей, научных сотрудников (исследователей) и образовательных программ. Такая концептуализация понятий может помочь на начальном этапе. Однако реальная практика интернационализации показывает, что провести четкое различие между двумя понятиями, будь то с институциональной или индивидуальной точки зрения, достаточно сложно. В связи с этим такое разграничение процессов на внутристрановое и международное не является чистым и представляется ограниченным в современных чрезвычайно сложных условиях.

В работах других авторов находим попытки различить понятия «взаимодействие» и «конкуренция» в условиях интернационализации [55]; между интернационализацией, ориентированной на студентов и на институты образования [29, 32]; между такими понятиями интернационализации, как «инструментализм», «идеализм», «образование» [52]; между понятиями «интернационализация учебных планов» и «интернационализация дома» [1]. Другие разграничения проводятся между межкультурными, международными и глобальными компетенциями [17].

В качестве одной из недавних тенденций можно отметить попытки придать понятию «интернационализация» более широкий характер за счет использования новых «меток». В недавних публикациях и презентациях встречаются такие определения интернационализации, как крупномасштабная, комплексная, всеобъемлющая, интегрированная и углубленная. Де Вит [14] в своей статье в *University World News* отметил, что желание расширить и углубить понятие интернационализации вполне понятно, однако это никак не способствует дальнейшему развитию интернационализации высшего образования. Он обращает внимание на то, что, несмотря на

новые качественные эпитеты в адрес интернационализации, практика и реальные результаты расходятся с теорией. Он находит оправдание интернационализации, с тем чтобы: дать возможность дальнейшему ее движению и обратиться к ее основным достижениям; разобраться в ошибочных представлениях об интернационализации; обратиться к меняющемуся глобальному ландшафту и соответствующим дискуссиям об интернационализации как «западной концепции» и позволить вновь возникшим игрокам на международном рынке образовательных услуг не повторять ошибок тех, кто уже прошел этот путь; понять, должна ли интернационализация продолжать носить элитарный характер или она должна стать массовым явлением для всех; понять вопросы о различиях и общих чертах межкультурного, международного и глобального; поспорить о других фундаментальных достижениях и ценностях интернационализации. «Если интернационализация возродится, то в результате не приписываемых ей меток и лейблов, а дискуссий относительно выше представленных вопросов и предпринятых по их итогам практических шагов» [14, p. 18].

Создание подкатегорий или приписывание новых качеств не будет способствовать реконцептуализации самого понятия «интернационализация». Брандербург и де Вит придерживаются другого подхода, согласно которому «они не проводят различий между конкуренцией и сотрудничеством, интернационализацией дома или за рубежом, институциональной мобильностью или мобильностью студентов, которые выступают двигателем интернационализации в целом, но фокусируются на результатах и ответах на вопросы о том, почему и как интернационализация может способствовать повышению качества образования» [5, 6].

Джонс [31] в ответ на позицию де Вит [14] отмечает, что «в то время, пока мы рассуждаем о том, что именно мы подразумеваем под интернационализацией: студенческую ли мобильность, привлечение иностранных студентов, интерна-

ционализированные учебные планы и программы, подготовку компетентных в глобальном контексте преподавателей или студентов, готовых к интеграции в глобальный и взаимосвязанный мир, стоит помнить, что интегрированный подход к объяснению и пониманию интернационализации включает в себя все перечисленные компоненты. ...Пришло время задать вопрос: сможем ли мы перейти от теории к практике и сконцентрироваться на будущих действиях, а не на будущих дискуссиях? Сегодня пришло время для интернационализации проникнуть во все сферы жизнедеятельности университета» [31, р. 1].

Обратившись к вопросу о том, по каким признакам возможно распознать университет, достигший состояния «всеобъемлющей» и «всепроникающей» интернационализации, Джонс предлагает десять основных индикаторов:

1. Императив и стратегия интернационализации увязаны с общей миссией и ценностями университета, разделяемы преподавательским составом и вспомогательным персоналом университета на всех уровнях управления – от институтов до управленческих структур университета и внешних стейкхолдеров.

2. Сфера управления университетом: важность и релевантность интернационализации выражена в ключевых политических документах и стратегиях университета, инкорпорирована в процесс планирования и реализуется на основе принципов нормального линейного управления всеми академическими и корпоративными службами, о результатах чего докладывается ежегодно правительству, сенату или другим ответственным органам.

3. Повсеместная распространенность интернационализации учебных планов для всех студентов, подразумевающей перевод на рельсы принципов международного образования содержания обучения, процесса преподавания, процедур оценки качества и результатов обучения выпускников. Такой переход показывает влияние глобализации на развитие отдельных

дисциплин и на их последующий вклад в глобальном контексте. При этом разнообразные возможности международной мобильности, поддерживающие интернационализированные учебные планы, и возможности межкультурного обучения являются доступными для местного сообщества.

4. Культура создания международных кампусов и развитие программ неформального обучения. Особенности, связанные с международной деятельностью университета, регулярно отмечаются посредством мероприятий, поддерживающих интернационализацию университетского кампуса на родине.

5. Обязательное присутствие разнообразного и мультикультурного сообщества студентов, активно включенных в жизнь университетского кампуса и вносящих серьезный вклад в развитие и обогащение корпоративной культуры университета.

6. Создание службы внеаудиторной поддержки иностранных студентов, основной задачей которой является помощь в адаптации вновь прибывающим иностранным студентам в новой стране, а также продвижение и содействие интернационализации не только зарубежных, но и отечественных студентов.

7. Внедрение системы поощрения, признания и профессионального развития сотрудников университета за любую носящую международный характер деятельность, распространяющейся на весь персонал университета и реализуемой на основе обзора и оценки соответствующих результатов.

8. Налаживание широких и углубленных международных связей, обеспечивающих возможности для интеграции в глобальное пространство для студентов, преподавателей и исследователей посредством исследований, обменов или размещения преподавателей и студентов, совместных программ, обмена лучшими практиками и результатами деятельности, а также двусторонних программ приглашения преподавателей и другого вспомогательного персонала.

9. Наличие у университета необходимых ресурсов для реализации стратегии интернационализации и обеспечения выполнения обязательств в рамках интегрированной интернационализации.

10. Принятие мер по совершенствованию мероприятий и стратегии интернационализации посредством мониторинга, критической оценки достигнутых результатов для информирования о политике и практиках университета в сфере интернационализации.

Различные попытки выявить измерения, индикаторы и/или приписать качественные характеристики интернационализации демонстрируют неопределенность направлений, в которых она происходит. В то же время интересно то, что, несмотря на разницу в исходящих условиях (ориентация на рынок или подход, основанный на развитии партнерских отношений), разные страны при развитии интернационализации так или иначе вынуждены концентрироваться в первую очередь на качестве процесса обучения и преподавания и результатах обучения с целью достигнуть поставленных целей.

Базовый подход к интернационализации как комплексному и всеобъемлющему процессу в целом широко поддерживается. Тем не менее полностью реализовать его на практике еще только предстоит. Найт и де Вит [38] предлагают различные подходы и стратегии понимания интернационализации. Они различают подходы, основанные на различном обосновании и понимании результатов, мероприятий и самого процесса интернационализации, а также организационные и программные стратегии интернационализации. Несмотря на растущую потребность в подходе к интернационализации, в большей степени ориентированном на результат, как, например, это подразумевает новое понятие «всеобщей/всеобъемлющей интернационализации», сегодня с большей вероятностью можно встретить отчеты о выполненных мероприятиях, чем более фундаментальное описание самого процесса интернационализации. В дополнение к этому дискурс, который формируют в отношении интернационализации международные организации, такие как ОЭСР

и международные рекрутинговые агентства, в таких странах, как Австралия и Великобритания, также в основном обращаются к численным значениям (как, например, численность иностранных студентов, количество студентов, обучающихся за рубежом, число образовательных программ, преподаваемых на английском языке) и только в некоторых случаях собственно к результатам интернационализации – влиянию мероприятий интернационализации на развитие институтов образования и образовательных программ, преподавателей и студентов.

По существу, современные дискуссии в отношении понятия интернационализации высшего образования необходимо переориентировать на то, чтобы уйти от подхода, основанного на исходящих и входящих параметрах интернационализации, и перейти к подходу, в большей степени ориентированному на результаты и сам процесс интернационализации. В рамках нового дискурса ключевым вопросом может стать вопрос о том, как добиться уверенности в том, что студенты и преподаватели максимально подготовлены и компетентны для жизни во взаимосвязанном обществе. Одновременно необходимо обратить большее внимание на причины интернационализации, внешние и внутренние условия, которые способствуют ее развитию, возможности для студентов и преподавателей, а также основных внешних стейкхолдеров, особенно, если принимать во внимание усиливающийся глобальный контекст развития интернационализации, описанный нами выше.

## Заключение

Исходя из проведенного выше анализа, в текущем контексте глобализации интернационализации необходимо выделить следующие приоритеты.

*Приоритет 1.* Необходимо учиться и извлекать уроки из других незападных национальных и культурных контекстов, для того чтобы в полной мере осознать границы интернационализации как явления и понять, какие взаимные уроки могут

быть вынесены из этого опыта для получения больших преимуществ для студентов, работодателей и государств в целом.

*Приоритет 2.* Необходимо обеспечить отсутствие единого преобладающего подхода в дискурсе интернационализации и учитывать природу интернационализации как комплексного процесса.

*Приоритет 3.* Не следует рассматривать интернационализацию как самоцель, но как вклад в качество обучения и исследований на благо студентов.

*Приоритет 4.* Большой проработки заслуживают причины интернационализации: следует обеспечивать большую ясность институциональным и индивидуальным императивам интернационализации при разработке стратегий и подходов к ней, задачи и результаты которых понятны и измеримы.

*Приоритет 5.* Главный акцент должен быть смещен на перспективы интернационализации для студентов и преподавателей. На сегодняшний день фокус смещен на политические и экономические причины международных, национальных и институциональных перспектив интернационализации, в то время как перспективы тех, на кого собственно она ориентирована, представлены не в полной мере.

*Приоритет 6.* Необходимо уделить особое внимание вкладу международных и межкультурных результатов обучения на трудоустройство выпускников во взаимосвязи с потребностями работодателей.

*Приоритет 7.* Необходимо продолжать исследования в области преимуществ интернационализации и их влияния на студентов, преподавателей и управление университетами.

*Приоритет 8.* Лучшее понимание взаимосвязи интернационализации и межкультурного взаимодействия и дальнейшие исследования в этой области должны опираться на национальный опыт интернационализации учебных планов и образовательных программ, представленный в литературе, посвященной опыту обучения, трудоустройства и волонтерства за рубежом.

## Литература

1. *Beelen J.* Implementing Internationalisation at Home // EAIE Professional Development Series for International Educators. 2007. No 2. Amsterdam: EAIE.
2. *Bennett M.J.* Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity // Education for the Intercultural Experience (2nd ed) / R.M. Paige (ed.). Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. P. 21–71.
3. *Bowden J., Hart G., King B.* et al. Generic Capabilities of ATN University Graduates. 2000. URL: <http://www.clt.uts.edu.au/ATN.grad.cap.project.index.html> (date of access: 27.02.2013).
4. *Brandenburg U., De Wit H.* The End of Internationalization // International Higher Education. 2011. No 62. Boston: Boston College Center for International Higher Education, 2011. P. 15–16.
5. *Brandenburg U., De Wit H.* Getting Internationalisation back on Track // IAU Horizons. 2012. Vol. 17. No 3.
6. *Brandenburg U., De Wit H.* Re-thinking Internationalization // IAU Horizons. 2012. Vol. 18. No 1.
7. *Brown S., Jones E.* Values, Valuing and Value in an Internationalised Higher Education Context // Internationalising Higher Education / S. Brown, E. Jones (eds). Oxon: Routledge, 2007.
8. *Cantwell B., Maldonado-Maldonado A.* Four Stories: Confronting Contemporary Ideas about Globalisation and Internationalisation in Higher Education // Globalisation, Societies and Education. London: Routledge, 2009. Iss. 7(3). P. 289–306.
9. *Caruana V., Ploner, J.* Internationalisation and Equality and Diversity // Merging Identities. London: Equality Challenge Unit, 2010. URL: <http://www.ecu.ac.uk/publications/internationalisation-and-equality-and-diversity-in-he-merging-identities> (date of access: 27.02.2012).
10. *Crowther P., Joris M., Otten M.* et al. Internationalisation at Home // European Association for International Education Position Paper. 2000. URL: <http://www.eaie.org/IaH/IaHPositionPaper.pdf> (date of access: 27.02.2013).
11. *Davis D., Mackintosh B.* Making a Difference: Australian International Education. Sydney: UNSW Press, 2011.
12. *De Wit H.* Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. Westport, CT: Greenwood Press, 2002.



13. *De Wit H.* Internationalisation Misconceptions // International Higher Education. 2011. No 64. Boston: Boston College, Center for International Higher Education, 2011. P. 6–7.
14. *De Wit H.* Naming Internationalisation will not Revive it // University World News. 2011. Iss. 0194.
15. *De Wit H.* Rethinking the Concept of Internationalization // Presentation at Going Global. British Council. London, 2012.
16. *De Wit H., Ferencz I., Rumbley L.E.* International Student Mobility: European and US Perspectives // Perspectives – Policy and Practice in Higher Education. London: Routledge, 2012.
17. *Deardorff D.K.* Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization // Journal of Studies in International Education. 2006. Iss. 10(3).
18. *Deardorff D.* Intercultural Competence: An Emerging Focus in International Higher Education // The SAGE Handbook of International Higher Education / D. Deardorff, H. De Wit, J. Heyl, T. Adams (eds). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2012.
19. *Dunn L., Wallace M.* (eds). Teaching in Transnational Higher Education. London: Routledge, 2008.
20. Education at a Glance // OECD. 2011. URL: [http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en\\_2649\\_39263238\\_48634114\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_2649_39263238_48634114_1_1_1_1,00.html) (date of access: 27.02.2012).
21. *Egron-Polak E.* Internationalization of Higher Education – An Introduction // Re-thinking Internationalization. IAU Horizons. 2012. Vol. 17. No 3; Vol. 18. No 1.
22. Erasmus Programme // European Commission. URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm) (date of access: 27.02.2013).
23. *Hammer M.R., Bennett M.J.* Intercultural Development Inventory. Portland, OR: Intercultural Communication Institute, 2001.
24. *Harrison N., Peacock N.* Interactions in the International Classroom – the UK Perspective // Internationalisation and the Student Voice. Higher Education Perspectives / E. Jones (ed.). London: Routledge, 2010.
25. *Hudzik J.* Comprehensive Internationalization. Washington D.C.: NAFSA, 2011.
26. *Jegade O.* African Leader Wants End to «Slave Trade» in Education // Times Higher Education. 1 March 2012. URL: <http://www.timeshigher-education.co.uk/story.asp?storycode=419148#.T07Y6KS6YJE.twitter> (date of access: 27.02.2013).

27. *Jones E.* Values-driven Internationalisation – Policy into Practice // Australian International Education Conference. Sydney, Australia. 2004. URL: [http://www.aiec.idp.com/past\\_papers/2004.aspx](http://www.aiec.idp.com/past_papers/2004.aspx) (date of access: 27.02.2012).
28. *Jones E.* «Don't worry about the worries»: Transforming Lives through International Volunteering // Internationalisation and the Student Voice: Higher Education Perspectives / E. Jones (ed.). London: Routledge, 2010.
29. *Jones E.* (ed.). Internationalisation and the Student Voice: Higher Education Perspectives. London: Routledge, 2010.
30. *Jones E.* Internationalisation, Multiculturalism, a Global Outlook and Employability // Assessment, Teaching and Learning Journal. Leeds: Leeds Metropolitan University, 2011. No 11. P. 21–49. URL: [http://repository-intralibrary.leedsmet.ac.uk/open\\_virtual\\_file\\_path/i5747n401688t/Internationalisation,%20multiculturalism,%20a%20global%20outlook%20and%20employability.pdf](http://repository-intralibrary.leedsmet.ac.uk/open_virtual_file_path/i5747n401688t/Internationalisation,%20multiculturalism,%20a%20global%20outlook%20and%20employability.pdf) (date of access: 27.02.2013).
31. *Jones E.* Internationalisation – Aid, Trade, Pervade // University World News. 2011. No 195. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20111029080116752> (date of access: 27.02.2013).
32. *Jones E., Brown S.* (eds). Internationalising Higher Education. London: Routledge, 2007.
33. *Jones E., Killick D.* Internationalisation of the Curriculum. London: Routledge, 2007.
34. *Jowi J.O.* Re-thinking Internationalization and What It Portends for Africa // IAU Horizons. 2012. Vol. 17. No 3; Vol. 18. No 1.
35. *Killick D.* Cross-Cultural Capability and Global Perspectives: Guidelines for Curriculum Review. Leeds: Leeds Metropolitan University, 2006. URL: [http://www.leedsmet.ac.uk/Cross\\_Cultural\\_Capability\\_Guidelines.pdf](http://www.leedsmet.ac.uk/Cross_Cultural_Capability_Guidelines.pdf) (date of access: 27.02.2012).
36. *Knight J.* Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008.
37. *Knight J.* Five Myths about Internationalization // International Higher Education. 2011. No 64. Boston: Boston College Center for International Higher Education, 2011. P.14–15.
38. *Knight J., De Wit H.* Strategies for Internationalization of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives // Strategies for Internationalisation of Higher Education, A Comparative Study of

Australia, Canada, Europe and the United States of America / de Wit H. (ed.). Amsterdam: EAIE (in cooperation with IMHE/OECD and AIEA), 1995.

39. *Knight J.* Strategic Review of the Student Visa Program // Australian Government. Department of Immigration and Citizenship. 2011. URL: [www.immi.gov.au/students/\\_pdf/2011-knight-review.pdf](http://www.immi.gov.au/students/_pdf/2011-knight-review.pdf) (date of access: 27.02.2013).

40. *Lawton W., Katsomitros A.* OBHE International Branch Campuses: Data and Developments // The Observatory on Borderless Higher Education. 2012. URL: [http://www.obhe.ac.uk/documents/view\\_details?id=894](http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=894) (date of access: 27.02.2012).

41. *Leask B.* Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions between Home and International Students // Journal of Studies in International Education. 2009. Vol. 13. No 2. P. 205–221.

42. *Mckenzie A., Bourn D., Evans S.* et al. Global Perspectives in Higher Education. London: Development Education Association, 2003.

43. *Mestenhauser L.A., Ellingboe B.J.* (eds). Reforming the Higher Education Curriculum, Internationalizing the Campus // American Council on Education. Phoenix: Oryx Press, 1998.

44. *Mohamedbhai G.* Internationalization in African Higher Education: A Different Approach? // IAU Horizons. 2012. Vol. 17. No 3; Vol. 18. No 1.

45. *Montgomery C.* Understanding the International Student Experience. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

46. *Bengt N., Otten M.* (eds). Internationalisation at Home // Journal of Studies in International Education. 2013. Vol. 7. No 1.

47. *Otter D.* Globalisation and Sustainability: Global Perspectives and Education for Sustainable Development // Internationalising Higher Education / E. Jones, S. Brown (eds). London: Routledge, 2007.

48. Principles of Good Practice for Enhancing International Student Experience Outside the Classroom // ISANA. 2011. URL: [http://www.isana.org.au/index.php?option=com\\_content&view=article&id=354:Good-Practice-Guide&catid=46:site-general&Itemid=120](http://www.isana.org.au/index.php?option=com_content&view=article&id=354:Good-Practice-Guide&catid=46:site-general&Itemid=120) (date of access: 27.02.2013).

49. *Savicki V.* (ed.). Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research and Application in International Education. Sterling, VA: Stylus, 2008.

50. Senator Paul Simon Award for Campus Internationalization. Reports dating back to 2003 // NAFSA. URL: <http://www.nafsa.org/about/default.aspx?id=16295> (date of access: 27.02.2012).

51. Statement of Generic Attributes of Graduates // University of Sydney. 2011. URL: [http://www.itl.usyd.edu.au/graduateAttributes/policy\\_framework.pdf](http://www.itl.usyd.edu.au/graduateAttributes/policy_framework.pdf) (date of access: 27.02.2013).
52. *Stier J.* International Education: Trends, Ideologies and Alternative Pedagogical Approaches // Globalisation, Societies and Education. London: Routledge, 2010. P. 339–340.
53. The Teaching International Students Project // Higher Education Academy. URL: <http://www.heacademy.ac.uk/teaching-international-students> (date of access: 27.02.2013).
54. *Thom V.* Mutual Cultures: Engaging with Interculturalism in Higher Education // Internationalisation and the Student Voice // Higher Education Perspectives / E. Jones (ed.). London: Routledge, 2010.
55. *Van der Wende M.* Internationalisation Policies: About new Trends and Contrasting Paradigms // Higher Education Policy. 2001. Vol. 14. Iss. 3. P. 249–259.
56. *Webb G.* Internationalisation of Curriculum: an Institutional Approach // Teaching International Students, Improving Learning for All / J. Carroll, J. Ryan (eds). London: Routledge, 2005.

## Глава 2. ДРУГ ИЛИ ВРАГ? МИФ О «ХОРОШЕЙ» ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ И «ПЛОХОЙ» ГЛОБАЛИЗАЦИИ\*

*Для ученого, любящего приключения, обладающего ненасытной тягой к знаниям и предприимчивостью, стремлением к путешествиям и имеющего иммунитет от негативного воздействия внешней среды в связи пребыванием на уровне 10 000 метров над уровнем моря, интернационализация высшего образования – это заманчивый и хмельной коктейль возможностей [29].*

Вероятно, этот «хмельной коктейль» можно обвинить тем, что сегодня интернационализация считается благом, которое нужно всячески поддерживать и развивать, в то время как глобализация воспринимается как уродливая сестра, неизвестное чудовище, источник всех зол. Кажется, что если интернационализацию мы можем контролировать, то глобализация – это нечто, что контролирует нас. Цель данной статьи – описать эти основные подходы. Кроме того, в ней раскрываются причины, по которой подобная дихотомия не только искусственна и бесполезна, но опасна и ограничивает наши аналитические горизонты. Предлагаются возможные пути решения указанной проблемы.

### **В синем углу ринга: интернационализация**

На протяжении последних 15 лет «интернационализация» является одним из модных терминов, значение которого за этот период значительно изменилось. Этот термин, изна-

---

\* Перевод Д.В. Дыдзинской.

чально используемый в политических науках и в международных отношениях, с начала 1980-х годов стал употребляться в контексте высшего образования. В этом специфическом контексте обзор публикаций Джей Найт [14–22], одного из основных авторов, пишущего о проблемах интернационализации, позволяет выявить изменения в значении и применении данного термина. Также обращает на себя внимание постоянная путаница по поводу того, что понимается под интернационализацией и другими схожими терминами, такими как «международное образование», «трансграничное образование» или «международное сотрудничество» [20].

Со временем термины и понятия, описывающие феномен «интернационализация», становились все сложнее: вместо традиционных терминов «международное образование» и «заочное обучение» появились такие понятия, как «интернационализация», «глобальное образование», «дистанционное обучение», «глобализация», «трансграничное образование» и «виртуальное образование» (более детальную таблицу см. в [20, p. 5, table A1.1–1])<sup>1</sup>. Найт разработала термин «интернационализация» в 2004 году и скорректировала его в 2009:

*«Интернационализация на национальном/секторальном/институциональном уровнях – это процесс интеграции международного, межкультурного или глобального «измерений» в цели, функции и процессы высшего образования»* [20, p. 7].

Стоит отметить, что Найт ввела в это определение характеристику «процесса». В связи с появлением экономического аспекта в интернационализации, в совокупности с глобальными бюджетами и возрастающей потребностью в обеспечении прозрачности процедур и процессов, встает вопрос об измерении интернационализации и создании системы отчетности, требующей более точного определения термина «интернационализация» и отличий его от понятия «международность» (internationality). Бранденбург и Федеркаль [4] при разработке индикаторов для измерения интернационализа-

---

<sup>1</sup> Примечательно, что термин «сети» только за последние 15 лет получил новое развитие.

ции различали понятия «международность» и «интернационализация»<sup>2</sup>.

Таким образом, с одной стороны, мы используем термин «интернационализация», под которым понимаем процесс интеграции глобальных аспектов в высшее образование. Однако, и это более важно, рядом с этим достаточно безоценочным видением есть оценочные определения интернационализации. Несмотря на то что не все значения и коннотации термина разделялись большинством, интернационализация изначально воспринималась как нечто изначально «хорошее», имела позитивную окраску, возможно, из-за того, что ее связывали, особенно в начале, с понятиями «перемещение студентов», «повышение межкультурного взаимопонимания», «продвижение образования через обмены», «объединение стран» и т.д. Другими словами, понятие «интернационализация» было связано с альтруистическими порывами, подкреплялось глубокой верой в то, что обмены, взаимопонимание и совместные исследования помогут преодолеть последствия холодной войны и ситуацию биполярного мира и в конечном счете поддержать идеи свободы и мира.

Однако уже с самого своего появления понятие «интернационализация» трактовалось по-разному. Например, восприятие интернационализации британскими университетами было обусловлено политикой Маргарет Тэтчер в 80-е годы прошлого века. Задача поиска новых источников финансирования, альтернативных государственным, и диверсификации своих финансовых портфолио, таким образом, определили подход британских университетов к интернационализации как инструменту рынка и коммерциализации, обусловив введение высокой платы за обучение для иностранных студентов, особенно из неевропейских государств.

---

<sup>2</sup> Проект «Индикаторы оценки интернационализации» был реализован пятью основными европейскими агентствами при участии более 50 европейских университетов и финансовой поддержке Европейского союза. Более подробнее о проекте см.: <http://www.impi-project.eu>.

Рыночного подхода к интернационализации к этому времени уже придерживалась американская система высшего образования, а с 1990-х годов свое присутствие на рынке международного образования усилили и австралийские вузы. Однако именно изменения в системе высшего образования Великобритании, особенно начиная с 1992 года, послужили стимулом к пересмотру понятия интернационализации другими европейскими странами, пусть и со значительным опозданием. Идея рассмотрения образования как рыночного актива или товара (поддержанная новым соглашением ГАТС) добавила новое утилитарное измерение к традиционному альтруистическому пониманию интернационализации.

Данное противоречие, согласно компетентному мнению автора<sup>3</sup>, до конца так и не было преодолено и фактически с течением времени только усиливается.

Оба тренда набирают обороты: альтруистическая концепция, например, успешно реализуется в Европе в рамках программы мобильности ERASMUS, запущенной с середины 1990-х годов, а коммерческий подход проявляется в расширении практик учреждения офшорных кампусов, прямого набора студентов на платные программы обучения, реализации франчайзинговых программ и т.д. [5].

## **В красном углу ринга: глобализация**

Термин «глобализация» стали использовать еще в середине 1940-х годов, первое же упоминание встречается в Словаре американского английского языка 1961 года [35]. Сначала, после появления в 1942 году, термин подразумевал интернационализацию торговли<sup>4</sup>, а начиная с 1945 года под глобализацией стали понимать процесс. В экономическом контексте термин

<sup>3</sup> Уве Брандербург проработал 11 лет директором международного отдела, восемь из них в Берлинском университете им. Гумбольдта.

<sup>4</sup> Харви – один из немногих исследователей, рассматривающих глобализацию как частный случай интернационализации, по крайней мере на одной из стадий развития.



впервые употребил Левитт [24], и с 1980-х годов глобализация становится «ключевым аналитическим инструментом в академической среде» после публикации в 1983 году эссе Роланда Робертсона «Трактовка глобальности» [34]. В контексте высшего образования данный термин стали применять только в 90-е годы прошлого века, когда исследователи системы высшего образования использовали понятие «глобализация» для анализа происходящих в секторе изменений<sup>5</sup>.

Ускорению глобализации в конце XX века способствовали четыре фактора: сокращение вмешательства государства в экономику США в начале 1970-х<sup>6</sup>; рост технологических инноваций, начиная с 1960-х; все возрастающий темп технологических изменений; развитие медиа- и коммуникационных систем, способствовавшее дематериализации пространства, и серьезное снижение затрат на транспортировку товаров и перемещение людей. Самым важным фактором, помимо перечисленных процессов, стало то, что с 1989 года в мире *де-факто* установилась единая экономическая система<sup>7</sup>, стимулирующая транснациональное развитие в противовес интернациональному. Этому развитию также сопутствовало изменение форм производства и организации: «использование снизившейся стоимости перемещения товаров и информации» [10, р. 63], рост рабочей силы в мире, увеличивающаяся глобальная мобильность населения, движение от урбанизации к гиперурбанизации и передел территорий после окончания холодной войны [10].

*Глобализация охватывает историческое изменение во взаимодействии рыночных сил, государственной власти и общественной жизни в их объединении с местными условиями* [27, р. 220].

Таким образом, «в этот период начался беспрецедентный рост влияния ряда многосторонних и наднациональных организаций, включенных в систему глобального управления, –

---

<sup>5</sup> См. также [30, 35].

<sup>6</sup> Реакция на экономическую стагнацию после разрушения Бреттон-Вудской системы.

<sup>7</sup> Но множество политических систем.

Всемирного банка, Международного валютного фонда (МВФ), Всемирной торговой организации (ВТО), Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), а также международных неправительственных организаций» [34, р. 2].

Робертсон в своем исследовании идет дальше Харви, утверждая, что неправительственные организации – не просто свидетельство смены географического и геополитического ландшафта, они выступают стимулами глобализации. По мнению Хельда и МакГрю [11], глобализация – это одновременно и описание происходящих процессов, и объяснение причин их возникновения. Исследователи утверждают, что современные тенденции могут быть использованы для установления всемирной социальной демократии, и глобализация, таким образом, может в большей степени основываться на сотрудничестве, а не только способствовать развитию конкуренции [11]. Они выделяют четыре главные характеристики глобализации, в числе которых: «...расширение социальной, политической и экономической деятельности за пределами национальных границ отдельных государств; ...усиление взаимовлияния и взаимозависимости процессов и явлений; ...ускоряющиеся темпы межгосударственных взаимодействий ...и рост числа, интенсивности и скорости международных взаимодействий, [которые] ассоциируются с все большим переплетением локальных и глобальных процессов...» [11].

В своем последнем исследовании вопроса глобализации в контексте мировой образовательной стратегии Робертсон пришла к выводу, что традиционное «восприятие глобального наделяет понятие характеристиками абстрактного, гомогенного, структурного и не выделяет в нем действующих сил, в то время как все локальное воспринимается определенным, разнообразным, с активными действующими силами и демократичным, как бы это ни противоречило реальному положению вещей» [32]. Робертсон считает, что понятие глобального воспринимается как дискурс, проект, охват или область влияния, воздействующие на формирование образовательных политик

и практик и их воплощение во времени, пространстве и социальных связях. Мы могли бы добавить, что замена понятия «международное» на «локальное» не приведет к смещению смысла дискурса глобализации.

## Добро или зло?

Обсуждение природы глобализации, в свою очередь, привело к дискуссиям в сфере высшего образования о том, отличается ли *интернационализация* как более ранний и менее инструментальный процесс от новых процессов, порожденных глобализацией. В результате дискуссий сформировались два противоположных подхода, согласно одному из которых глобализация является благом, а другому, напротив, – всеобщим злом.

Те, кто воспринимают глобализацию с негативных позиций, рассматривают ее как отдельно существующий физический феномен или силу, наводящую страх, рождающую зависимость и неравенство, неолиберальную по сути, стимулирующую коммерциализацию и неподконтрольную какому-либо отдельному государству или институту высшего образования. Они придерживаются точки зрения, согласно которой «глобализация представляет собой комплекс экономических, политических и социальных стимулов, вынуждающих систему высшего образования XXI века к большему участию в международных процессах, большей международной включенности» [1]<sup>8</sup> В этом контексте вузы рассматриваются как активные участники процесса, и можно утверждать, что такой подход, указывающий на влияние глобализации на процессы интерна-

---

<sup>8</sup> Альтбах и Найт справедливо обращаются к договору ВТО (ГАТС), который включая высшее образование как конкурентную услугу, вынуждает поставщиков высшего образования, вузы пересматривать существующую нормативно-правовую базу, процедуры, программы и т.д. Альтбах и Тейкхлер поддерживают эту точку зрения, подчеркивая возрастающую роль вузов в этом процессе.

ционализации<sup>9</sup>, в настоящее время является преобладающим в современных дискуссиях об интернационализации<sup>10</sup>.

Сторонники противоположного подхода рассматривают глобализацию как один из способов выровнять мир [8], развивая сотрудничество, облегчая взаимодействие, распространяя демократию или увеличивая экономические выгоды. Видят в ней такие положительные стороны, как обеспечение равных возможностей для всех, культурного обмена и преодоления различий<sup>11</sup>. Считают, что глобализация отличается от интернационализации не в сущности, а в специфичности понятия. Глобализация для сторонников концепции «плоского» мира – дальнейшая ступень развития интернационализации. Глобализация выступает общей концепцией и специфическим взглядом на мир, на исторический процесс в целом<sup>12</sup>.

Таким образом, в первом случае глобализация воспринимается как скрытая неконтролируемая сила, определяющая правила игры, ограничивающая возможности вузов и населения, и в конечном счете как сила, носящая антидемократический характер, что, таким образом, определяет ее антагонистический характер по отношению к интернационализации, построенной на понятиях сотрудничества, обмена, уважения к культуре других народов и справедливости. Во втором случае глобализация рассматривается как концепт, позволяющий человеку или организации участвовать в большем количестве взаимодействий, что создает эффект уравнивания и за счет уменьшения стоимости

---

<sup>9</sup> Например, Найт считает, что «интернационализация изменяет мир высшего образования, а глобализация меняет интернационализацию» [21].

<sup>10</sup> См. также [9, 10, 21, 23, 29, 38, 39]. Найт является одним из ведущих специалистов по проблемам высшего образования [14–22].

<sup>11</sup> Очевидно, довольно часто второе понятие использовалось неолиберализмом для пропаганды использования дешевой рабочей силы и увеличения акционерной стоимости за счет аутсорсинга. В то же время движения, подобные Оссиру, и продемократические выступления в Египте, Тунисе и Сирии опираются на те же технологии, позволившие развиться глобализации.

<sup>12</sup> См. [7, р. 82; 11, р. 2–3; 13; 25; 26; 27, р. 220; 28; 34, р.7; 36, р. 122; 37].

и увеличения скорости коммуникации облегчает обмен, кооперацию и демократизацию. С этой точки зрения глобализация рассматривается как следующая ступень интернационализации.

Однако не все исследования с легкостью можно отнести к одному из противоположных подходов. Например, Робертсон, хотя и критикует современную глобализацию, в то же время утверждает, что «эти процессы стимулировали общие дискуссии о том, как высшее образование может напрямую или косвенно участвовать в формировании национальных, региональных и глобальных стратегий по созданию сектора услуг, конкурентоспособного на глобальном уровне, как новую основу оценки развитых экономик». Такое понимание глобализации вдохновляет вузы во всем мире «выращивать таланты», создавать новые образовательные продукты и формировать новые рынки, производить идеи и инновации посредством развития малых инновационных предприятий (спин-оффов), увеличения числа патентов, осуществлять иную предпринимательскую деятельность, в том числе стимулировать и приобщать к ней своих студентов» [31]<sup>13</sup>.

Понять позицию исследователей и практиков интернационализации можно, исходя из концепции четырех «измов», предложенной Робертсон и Дейлом: методологический национализм (Methodological Nationalism), методологический консерватизм (Methodological Statism), методологический педагогизм высшего образования (Methodological Higher Educationism) и пространственный фетишизм (Spatial Fetishism)<sup>14</sup>. В итоге мы наблюдаем попытки «сопоставить невосстановленный методологический национализм и неопределенные концепции “глобализации” с нулевой суммой отношений» [33], скрытые правила, несоответствующие индивидуальному, иллюзию о том, что образование способно объяснять, но само в объяснениях не нуждается, ограниченность сферы интересов внутри дисциплин, восприятие систем и институтов как чего-то само собой разумеющегося, придание большей значимости локальным и глобальным изменениям в ущерб

---

<sup>13</sup> См. также [31].

<sup>14</sup> См. также [33].

национальным и внутриинституциональным изменениям. В целом эти четыре понятия являются фундаментом для ложного противопоставления интернационализации как положительного явления и глобализации как отрицательного.

Критики глобализации часто имеют в виду неолиберализм. Тем самым они подтверждают его позиции, признавая встроенность понятия глобализма в систему неолиберализма, и, что гораздо важнее, способствуют дальнейшему смещению указанных понятий (неолиберализма и глобализации).

## Решение

Такая позиция представляется неверной и неспособной приносить какую-либо пользу интернационализации. Навязывание положительных коннотаций термину «интернационализация» только провоцирует его дальнейшее лицемерное употребление и может даже противоречить реальному положению (например, когда говорят о развитии межкультурных связей, а в реальности сконцентрированы на увеличении доходов). Демонизация глобализации и ее связи с неолиберализмом также не позволяют критически оценить, какие же из «интернациональных» действий являются на самом деле «неолиберальными».

В связи с вышеизложенным необходимо отказаться в дальнейшем от исключительно положительного восприятия интернационализации и отрицательного понимания глобализации. Вместо этого следовало бы рассматривать противопоставление глобальной кооперации и неолиберальной конкуренции. Это не означает, что в конкуренции между вузами нет серьезных плюсов, но при трезвом взгляде на вещи соревнование зачастую подразумевает создание видимости преимуществ перед конкурентом, чтобы подняться над средним уровнем, при этом преследуя собственную цель (привлечь ученых, студентов, финансирование и т.д.). Другими словами, гонка за репутацией – это, по сути, неолиберальное явление, и об этом не следует забывать.

С другой стороны, термин «глобальное сотрудничество» не следует использовать без четкого понимания того, что под ним подразумевается, чтобы не столкнуться в итоге с таким же лицемерным превозношением, которое в настоящее время окружает понятие «интернационализация».

Международная ассоциация университетов (IAU) и специальная группа экспертов разработали новый подход к глобальному сотрудничеству, который представлен в недавно опубликованном анализе Международной ассоциации образования (NAFSA)<sup>15</sup>. Можно только поддержать развитие инструментария, который позволял бы измерять уровень глобального сотрудничества в любой «международной» активности отдельных университетов по отношению ко всем заинтересованным сторонам (страна происхождения, принимающая страна, студенты, общество, вузы). Возможно также предложить систему оценки «интернациональной» активности, напоминающую оценку уровня углекислого газа, при которой интернациональная активность определяется по реализованной совместно международной деятельности: «Преобладает ли сотрудничество над конкуренцией? Превышает ли приток ученых их отток?» Поскольку любое международное взаимодействие имеет конкурентные последствия, важно рассматривать и сотрудничество.

Может показаться, что для развития такого инструментария потребуется немало времени, но даже сам процесс развития может повлечь больше действительно глобальных действий, чем неискреннее признание достоинств по сути пустых ярлыков интернационализации и глобализации, будь они всеобъемлющими и глубокими или взаимодополняющими. Де Соссюр справедливо сказал, что знак состоит из содержания и формы, и мы в настоящее время слишком много внимания уделяем внешнему выражению, вместо того чтобы позаботиться о содержании. Возможно, настало время перемен.

---

<sup>15</sup> Официальный сайт проекта «Утверждая академические ценности интернационализации». URL: <http://www.iau-aiu.net/content/affirming-academic-values-internationalization-higher-education-call-action>. (date of access: 18.02.2013).

## Литература

1. *Altbach P., Knight J.* The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities // *Journal of Studies in International Education*. 2007. Vol. 11. No 3/4. P. 290–305.
2. *Brandenburg U.* Von der Bildungselite zur Massenausbildung // *Länderprofile. Analysen – Erfahrungen – Trends*. Bonn: DAAD: Edition China, 2008. P. 12–15.
3. *Brandenburg U., Federkeil G.* How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures. Gütersloh: CHE, 2007.
4. *Brandenburg U., Zhu J.* Higher Education in China in the light of massification and demographic change. Gütersloh: CHE, 2007.
5. *Brandenburg U., Carr D., Donauer S., Berthold C.* Analysing the Future Market – Target Countries for German HEIs. Gütersloh: CHE, 2008.
6. *Dale R., Robertson S.* Beyond Methodological ‘Isms’ in Comparative Education in an Era of Globalisation. 2010. URL: <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/14ird/> (date of access: 18.02.2013).
7. *Denman B.* The Emergence of international consortia in higher education. Camperdown NSW: University of Sydney, PhD thesis, 2001.
8. *Friedman T.L.* The World is Flat. The Globalized World in the Twenty-First Century. London: Updated 2<sup>nd</sup> Edition, 2006.
9. *Gacel-Ávila J.* The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry // *Journal of Studies in International Education*. 2005. Vol. 9. No 2. P. 121–136.
10. *Harvey D.* Spaces of Hope. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.
11. *Held D., McGrew A.* Globalization / Anti-Globalization. Beyond the Great Divide. Cambridge: Polity Press, 2007.
12. *Kehm B., Teichler U.* Research on Internationalisation in Higher Education // *Journal of Studies in International Education*. 2007. Vol. 11. No 3/4. P. 260–273.
13. *Kelsey J.* Reclaiming the Future: New Zealand and the Global Economy. Wellington, New Zealand: Bridget Williams, 1999.
14. *Knight J.* Borderless, Offshore, Transnational and Cross-Border Education: Definition and Data Dilemma. London: Observatory for Borderless Higher Education, 2005.



15. *Knight J.* Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalisation. Rotterdam: Sense publishers, 2006.
16. *Knight J.* Internationalisation of higher education: New dimensions, new challenges. Paris: International Association of Universities, 2006.
17. *Knight J.* Internationalisation remodelled: Definitions, rationales, and approaches // Journal for Studies in International Education. 2004. Vol. 8. No 1. P. 5–31.
18. *Knight J.* Internationalisation: Concepts, complexities and challenges // International handbook of higher education. Dordrecht, Netherlands: Springer Academic Publications, 2006. P. 207–228.
19. *Knight J.* Internationalisation: Elements and checkpoints. Ottawa: Canadian Bureau for International Education (CBIE), 1994.
20. *Knight J.* Internationalisation: Key concepts and Elements // Internationalisation of European Higher Education. An EUA/ACA Handbook / M. Gaebel, L. Purser, B. Wächter, L. Wilson. Berlin: Raabe Verlag, 2009.
21. *Knight J.* Internationalization of Higher Education Practices and Priorities. Paris: International Association of Universities (IAU), 2003.
22. *Knight J.* The internationalization of higher education: Are we on the right track? // Journal of Higher Education. 2008. URL: [http://www.academicmatters.ca/AcademicMatters\\_printable\\_article.aspx?catalog\\_item\\_id=1234#](http://www.academicmatters.ca/AcademicMatters_printable_article.aspx?catalog_item_id=1234#) (date of access: 18.02.2013).
23. *Knight J., De Wit H.* Internationalisation of higher education in Asia Pacific Countries. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.
24. *Levitt T.* The globalization of markets // Harvard Business Review. 1983. No 3. P. 92.
25. *Marginson S., Rhoades G.* Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic // Higher Education. 2002. Vol. 43. P. 281–309.
26. *Marginson S., Van der Wende M.* The New Global Landscape of Nations and Institutions // Globalisation. Higher Education to 2030 / S. Vincent-Lancrin, K. Kärkäinen (eds). Paris: OECD, 2009. Vol. 2. P. 17– 62.
27. *Mittelman J.* What is critical Globalization Studies // International Studies Perspectives. 2004. Vol. 5. P. 219–230.
28. *Neave G.* Global Trends in Higher Education: Globalisation, Internationalisation and Policy – an historical critique // Looking Back to look Forward: Analyses of Higher Education after the Turn of the Millennium / B. Kehm (ed.). Kassel: INCHER W, 2007.

29. *Ninnes P., Hellsten M.* Introduction: Critical Engagements with the Internationalization of Higher Education // *Internationalizing Higher Education. Critical Explorations of Pedagogy and Policy* / P. Ninnes, M. Hellsten (eds). Hong Kong, 2005. P. 1–8.
30. Manual on Statistics of International Trade in Services, Eurostat, IMF, OECD, UN, UNCTAD, WTO, 2002 – Annex II, Glossary. 2001. 25 September. URL: [http://www1.oecd.org/std/TIS\\_Dec2000\\_Meeting/DOCS/SERV2000\\_2e.pdf](http://www1.oecd.org/std/TIS_Dec2000_Meeting/DOCS/SERV2000_2e.pdf) (date of access:18.02.2013).
31. *Robertson S.* Market Multilateralism, the World Bank Group and the Asymmetries of Globalising Higher Education: Towards a Critical Political Economy Analysis // *Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol.* 2008. URL: <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/27slr/> ed. (date of access:18.02.2013).
32. *Robertson S.* Researching Global Education Policy: Angles // *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Practice* / A. Verger, M. Novelli, H. Altinyelken (eds). Continuum Books, 2012.
33. *Robertson S., Dale R., Moutsios S.* et al. Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework. Final Working Paper for Work Package 1. Marie Curie Actions – IRSES. University Reform, Globalization and Europeanisation (URGE). 2012.
34. *Robertson S., Novelli M., Dale R.* et al. Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics. London: DfID: Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, 2007.
35. *Scholte J.* What is Globalisation? The Definitional Issue – Again. Warwick: University of Warwick: Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation, 2002.
36. *Scott P.* Massification, internationalisation and globalisation // *The globalisation of higher education* / P. Scott (ed.). Buckingham: Open University Press and Society for Research Into Higher Education, 1998. P. 108–122.
37. *Teather D.* Consortia. International Networking Alliances of Universities. Melbourne: Melbourne University Press, 2004.
38. *Van der Wende M.* Internationalisation of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade // *Journal of Studies in International Education.* 2007. Vol. 11. No 3/4. P. 274–228.
39. *Van der Wende M.* Internationalization policies: About new trends and contrasting paradigms// *Higher Education Policy.* 2001. Vol. 14. P. 249–259.

### Глава 3. РАЗВИТИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ И НЕПРЕДВИДЕННЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ\*

*Пространство высшего образования претерпевает фундаментальные изменения. Интернационализация – одна из ключевых движущих сил этих изменений, определяющих их характер... но хорошо это или плохо?*

В XXI веке значимость международного измерения высшего образования возрастает, в то же время оно становится более сложным. Меняющаяся динамика процесса интернационализации вносит свой вклад в текущее состояние неопределенности в сфере высшего образования [12]. В последнее десятилетие появились новые акторы, основания, программы, нормы и результаты процессов глобализации. Интернационализация стала важной движущей силой этих изменений, о чем свидетельствуют многочисленные изменения и инициативы в области высшего образования:

- появление новых международных сетей и объединений;
- увеличение числа студентов, преподавателей и исследователей, принимающих участие в программах академической мобильности;
- рост числа курсов, программ и квалификаций по сравнительной и международной проблематике;
- повышение внимания развитию международных / межкультурных и глобальных компетенций;
- рост интереса к международной проблематике и совместным исследованиям;
- увеличение числа трансграничных образовательных программ;
- усиление интереса к международным и региональным ранжированиям университетов;

---

\* Перевод Е.А. Сафонкиной.

- увеличение числа внутриуниверситетских мероприятий с международной и мультикультурной составляющей;
- возросшее внимание к привлечению иностранных студентов;
- рост числа совместных образовательных программ и программ двойных дипломов;
- увеличение числа и типов коммерческих организаций, занимающихся трансграничным образованием;
- расширение партнерств, договоров на предоставление лицензий и отделений университетов;
- создание региональных университетских центров, университетских городков и узлов образовательных пунктов;
- создание новых национальных, региональных и международных организаций, ориентированных на международное образование;
- возникновение образовательных центров на национальном, региональном и муниципальном уровнях.

Поскольку интернационализация адаптируется к новым вызовам, возникает необходимость анализа ключевых концепций, которые определяют процессы интернационализации, что иногда приводит к неожиданным последствиям и непредвиденным результатам. Представленные в данной главе размышления исходят из признания разнообразных и многочисленных преимуществ интернационализации. Однако основное внимание будет уделено оценке непредвиденных последствий интернационализации, которые необходимо отслеживать и на которые следует реагировать.

### **Смещение понятий и сложность термина «интернационализация»**

Термин «интернационализация» имеет разное значение для различных аудиторий. Повышенное внимание и более широкое использование термина приводит к появлению путаницы в определении его значения.

Для одних стейкхолдеров интернационализация означает международную деятельность, например академическую мобильность студентов и преподавателей, международные образовательные сети, партнерства и проекты, новые международные образовательные программы и исследовательские инициативы. Для других этот термин означает реализацию образовательного потенциала в других странах посредством новых видов деятельности, таких как создание филиалов, заключение договоров на предоставление лицензий, использующих широкий спектр методов очного и дистанционного обучения. Для большинства стейкхолдеров интернационализация означает включение в образовательный процесс международного, межкультурного и/или глобального измерения. Однако некоторые рассматривают интернационализацию как способ повысить позицию университета в национальном или глобальном рейтинге или привлечь лучших студентов и преподавателей из других стран.

Международные проекты в области развития традиционно рассматривались как часть интернационализации, а в последнее время в связи с возросшим вниманием торговля услугами высшего образования также рассматривается как интернационализация. Наконец, нередко возникает путаница относительно взаимосвязи интернационализации и глобализации. Является ли интернационализация тем же, что и глобализация, если речь идет о высшем образовании? Если да, то где находится граница между ними? Если нет, то в чем заключаются различия и как взаимосвязаны эти два динамично развивающихся процесса?

Кроме определения термина возникают другие вопросы, связанные с интернационализацией:

- В чем заключается цель интернационализации?
- Каковы ее ожидаемые преимущества и результаты?
- Какие ценности положены в основу интернационализации?
- Каковы возможные положительные и негативные последствия, а также непредвиденные результаты интернационализации?

- Какие риски сопровождают интернационализацию?
  - Какова реакция университетов и политиков относительно конкуренции в пространстве интернационализации?
  - Каковы экономические последствия интернационализации?
  - Как правительства и неправительственные организации влияют на интернационализацию?
  - Возможно ли совместить коммерческую и некоммерческую стратегии интернационализации?
  - В чем заключается роль интернационализации: в перемещении высококвалифицированных специалистов, гомогенизации культуры или мобильности международного рынка труда?
- Очевидно, что это важные вопросы для обсуждения. Поскольку подходы к политике интернационализации постоянно меняются, они требуют тщательного рассмотрения.

## **Определяя понятие интернационализации**

Хотя термин «интернационализация» не является новым, споры о его значении не утихают до сих пор. Понятие «интернационализация» использовалось в политологии и в официальной лексике, однако употребление этого термина применительно к образованию приходится на начало 1980-х годов. До этого времени термины «международное образование» и «международное сотрудничество» были особенно популярны лишь в некоторых странах. В 1990-е годы дискуссии были сосредоточены на разграничении термина «международное образование» и терминов «сравнительное образование», «глобальное образование» и «мультикультурное образование». Однако в настоящее время взаимосвязи и нюансы между «трансграничным», «транснациональным», «не признающим границ» и «международным» типами образования более важны, что, в свою очередь, приводит к путанице понятий.

Основная сложность при определении термина «интернационализация» возникает в связи с тем, что он должен быть в достаточной степени обобщающим, применимым к описа-

нию процессов в различных странах, культурных общностей и образовательных систем. Это – не простая задача. Несмотря на то что нет необходимости в универсальном определении, существует потребность использования термина в различных контекстах и для сопоставительных целей в различных странах и регионах мира. Поэтому важно, чтобы определение не описывало отдельно подходы, преимущества, результаты, акторов, мероприятия и стейкхолдеров интернационализации, поскольку все они сильно отличаются в разных странах и организациях. Важно, чтобы международное измерение относилось ко всем аспектам образования и его роли в обществе. В предыдущих статьях дается определение интернационализации как «процесса интеграции международного, межкультурного и глобального измерений в цели, задачи и потребности высшего образования» [20, р. 9].

Данное определение – намеренно нейтральное. Многие могут утверждать, что процесс интернационализации следует описывать при помощи терминов «развитие сотрудничества», «общность государств», «улучшение качества и значимости высшего образования» или «продвижение исследований по международной проблематике». Несмотря на благородство подобных стремлений и то, что интернационализация может способствовать достижению этих целей, определение должно быть достаточно объективным, чтобы его можно было использовать для описания явления, которое, с одной стороны, универсально, но, с другой – имеет различные цели и результаты в зависимости от актора или стейкхолдера.

Значительные достижения в разработке концепции интернационализации за последние пять лет способствовали появлению терминов «интернационализация дома» и «трансграничное образование». Под термином «интернационализация дома» чаще всего подразумеваются внутриуниверситетские стратегии, под термином «трансграничное образование» – мероприятия вне университета. В результате возросшей значимости международной академической мобильности университеты стали развивать «внутренние» концепции, уделяя

все большее внимание внутриуниверситетским вопросам, например межкультурным и международным аспектам образовательного процесса, исследованиям, факультативным мероприятиям, связям с местными культурными и этническими группами, а также включению иностранных студентов и ученых в мероприятия университета. Таким образом, процесс интернационализации включает в себя два отдельных, но тесно связанных и пересекающихся компонента [14]. Трансграничное образование в значительной степени влияет на внутриуниверситетские процессы интернационализации, и наоборот.

### **Основания для развития интернационализации**

Нельзя переоценить важность рациональных обоснований интернационализации. Подобные обоснования являются причиной того, что университет (или какой-либо другой актор) стремится включиться в процесс интернационализации. Они находят свое отражение в мероприятиях и программах, разрабатываемых и реализуемых университетами. Основания для интернационализации определяют возможные преимущества и ожидаемые результаты. Без четкого определения оснований для интернационализации, сопровождаемых выработкой целей или направлений политики университета, планом, системой мониторинга или оценки, процесс интернационализации нередко и преднамеренно представляет собой ряд не связанных между собой мер в ответ на огромное число новых доступных возможностей международного образования.

Движущие силы интернационализации сегодня значительно меняются [3]. Традиционно основания для интернационализации объединялись в четыре группы: социально-культурные, политические, образовательные и экономические, что обеспечивало более общий макроподход к объяснению процессов интернационализации. Однако поскольку последние приобре-



тают более широкий характер и усложняются, возникает необходимость различать их природу на уровне разных акторов, особенно на уровне отдельных университетов и государств. В табл. 1 представлены четыре группы обоснований (причин) интернационализации, описанных в конце 90-х годов прошлого века и императивы интернационализации институционального и государственного уровней, выделенных десятилетие спустя [14].

Таблица 1

**Изменения императивов интернационализации [14]**

<b>Четыре группы обоснований интернационализации (1999 г.)</b>	<b>Два уровня обоснования интернационализации (2008 г.)</b>
<b>Образовательные</b> Международное направление исследований и преподавания Расширение академического кругозора Институциональное развитие Профайл и статус Улучшение качества Международные образовательные стандарты	<b>Институциональный уровень</b> Международное продвижение вуза и его профайл Получение доходов Развитие потенциала студентов и преподавателей Стратегические партнерства Производство знаний
<b>Экономические</b> Получение дохода Конкурентоспособность Рынок труда Финансовые стимулы	
<b>Политические</b> Внешняя политика Национальная безопасность Техническая поддержка Мир и взаимопонимание Национальная идентичность Региональная идентичность	<b>Национальный уровень</b> Развитие человеческих ресурсов Стратегические партнерства Торговля Национальное развитие Социально-культурное развитие
<b>Социальные</b> Национальная культурная идентичность Межкультурное взаимопонимание Развитие гражданской культуры Общественное развитие	

Международная ассоциация университетов (IAU) проводила международное исследование по оценке интернационализации в 2003, 2005, 2009 годах [18]. Принимая во внимание важность понимания причин, по которым учреждения высшего образования вкладывают деньги в интернационализацию, респондентов (преимущественно ректоров вузов из более чем 100 стран) просили назвать три главные причины.

Важно, что в результате опроса на первое место среди движущих сил интернационализации в исследованиях 2005 и 2009 года эксперты поставили стремление дать студентам разнообразные знания в области межкультурных и международных вопросов в условиях глобализации. Это означает преобладание компонента развития человеческих ресурсов и императива образования. С течением времени значение укрепления исследовательского и образовательного потенциала через развитие интернационализации снизилось: если в 2005 году это основание занимало второе место, то в 2009 году уже четвертое, что вызывает удивление в силу становления общества и экономики знаний. По результатам обоих исследований на третьем месте оказалась причина создания и улучшения репутации вуза.

Этот результат показал, что большее значение для получения вузом международного признания играет продуманная и успешная маркетинговая кампания, а не включение международного, глобального и межкультурного направления в образовательный, научно-исследовательский и социальный процессы деятельности вуза. Стремление вузов к приобретению международной репутации и желание войти в мировые рейтинги университетов – современная тенденция, которую никто не предвидел десять лет назад, причем она должна вызывать опасения в том случае, если мотивом интернационализации является только стремление получить вузом международное признание и закрепить свой бренд на международном уровне.

Интересно отметить, что в обоих исследованиях на последнем месте оказалась причина, связанная с диверсификацией доходов вуза. Это доказывает ошибочность предположения

о том, что университеты некоторых стран стремятся получить доход от привлечения иностранных студентов и трансграничного образования. Однако эта связь интернационализации и платы за обучение для иностранных студентов наблюдается только для университетов из восьми или десяти стран (в том числе Австралии, Новой Зеландии, Великобритании и т.д.) и не имеет отношения к большинству вузов из 95 стран, принимавших участие в опросах 2005 и 2009 года. Это свидетельствует о том, что экономические основания для интернационализации являются главным стимулом лишь в некоторых странах, хотя их влияние на международное образование велико.

Одна из новых причин, стимулирующих университеты мира к развитию интернационализации, требующая отдельного внимательного рассмотрения, – это привлечение талантливых иностранных студентов и ученых.

## **Новые достижения и непредвиденные последствия**

### ***Привлечение специалистов***

Четверть века назад мы не могли предвидеть, что международная академическая мобильность студентов, преподавателей и ученых сможет стать конкурентоспособным бизнесом по привлечению кадров. На сегодняшний день некоторые страны, например Австралия, Великобритания, Германия, финансируют специализированные маркетинговые кампании по привлечению талантливых кадров для обучения или работы в национальных университетах с целью удовлетворить спрос на профессиональные кадры в связи с проведением инновационных исследований со стороны правительства и частного бизнеса [1]. Первоначальная цель помощи студентам из развивающихся стран в получении научной степени за рубежом, с тем чтобы затем они вернулись домой, быстро ушла на второй план, когда страны начали конкурировать в области привлечения талантливых специалистов.

Несмотря на то что концепции «утечка мозгов» и «приток мозгов» хорошо известны, исследования показывают более сложную картину. Студенты и исследователи, участвующие в интернационализации, все больше заинтересованы в получении нескольких дипломов в разных странах, чтобы после 8–12 лет обучения и работы за рубежом вернуться в свою страну. Отсюда возник термин «привлечение специалистов». Различные концепции перемещения специалистов демонстрируют преимущества, риски и новые вызовы, которые возникают для отправляющих и принимающих стран. Высшее образование становится важным актором в политике, тесно связанным с миграционными процессами, промышленностью, наукой и технологиями, и ставит перед собой цель выработки интегрированной стратегии по привлечению и найму работников умственного труда.

***Существуют ли гарантии качества нового трансграничного образования?***

По подсчетам Министерства торговли и промышленности Сингапура, национальный сектор высшего образования оценивается в 2,2 млрд долларов [7]. Также по прогнозам, к 2015 году потребность в международном высшем образовании будет у 7,2 млн студентов, что значительно выше чем в 2000 году (1,2 млн студентов) [4]. Эти ошеломляющие цифры демонстрируют спрос на международное образование. Частично этот спрос может быть удовлетворен посредством академической мобильности студентов. Следовательно, число новых поставщиков услуг, например частных компаний и неправительственных организаций, которые реализуют программы для студентов в их странах, растет с беспрецедентной скоростью. Теперь в процессы академической мобильности включены не только студенты, профессорско-преподавательский состав и исследователи, но и трансграничные программы на получение ученой степени/диплома, создаваемые филиалы университетов в развитых и развивающихся странах по всему миру. В то время как новые достижения позволяют расширить доступ к высшему образованию и удовлетворить стремление

получить иностранные дипломы, существует ряд серьезных проблем, связанных с качеством предлагаемого образования, признанием дипломов и ответственностью новых поставщиков образовательных услуг [25].

За последние десять лет важность обеспечения качества образования на университетском и государственном уровнях существенно выросла. Появились новые региональные сети гарантии качества высшего образования. Первичной задачей для этих сетей стало обеспечение качества национального высшего образования, предоставляемого государственными и частными университетами. Однако увеличение масштабов трансграничного образования, реализуемого университетами и новыми частными поставщиками образовательных услуг, привело к проблемам в сфере обеспечения качества. Исторически национальные агентства по контролю качества образования не занимались оценкой качества импортируемых и экспортируемых образовательных программ. Вопрос, который в настоящее время актуален для сферы контроля качества образования, заключается в том, как адаптироваться к увеличению масштабов трансграничного образования, реализуемого традиционными учреждениями высшего образования и также новыми частными организациями, которые раньше не были включены в национальные проекты по контролю качества образования [17].

Вероятно, что задача развития международных стандартов качества образования и методик трансграничного образования не будет ограничена только сферой высшего образования. Стандарты Международной организации по стандартизации, которые используются в промышленности для контроля качества выпускаемой продукции и оказываемых услуг, могут быть примером системы оценки качества трансграничного образования. Взгляды экспертов в сфере образования на применимость стандартов качества, разработанных для других областей, различаются. В действительности эти точки зрения различаются в зависимости от оценки применимости международных стандартов или критериев контроля качества и вызваны обес-

покоенностью, что подобные стандарты могут поставить под угрозу независимость национальных образовательных систем, но не улучшить качество образовательных программ.

### ***Интернационализация и коммерциализация аккредитации***

Осознание необходимости контроля качества образования и/или аккредитации способствовало появлению некоторых изменений в аккредитации, имеющих как положительные, так и отрицательные аспекты. Прежде чем перейти к обсуждению этих изменений, необходимо оценить попытки многих стран установить критерии и процедуры для систем оценки качества и утверждения аккредитации. Также необходимо принять во внимание увеличение числа организаций, занимающихся аккредитацией самостоятельно, и организаций, которые занимаются предоставлением поддельных сертификатов аккредитации.

Поскольку высшее образование все больше вовлекается в рыночные отношения, характеристика, репутация и направленность университета или поставщика образовательных услуг становятся все более значимыми. Вузы вкладывают значительные средства в маркетинговые и брендинговые кампании с целью получения международного признания и увеличения набора студентов. Аккредитация – часть этого процесса, с ее помощью будущих студентов убеждают в высоком качестве образовательных программ. Стремление получить аккредитацию приводит к коммерциализации контроля качества образования и аккредитации, поскольку поставщики образовательных услуг стремятся иметь как можно больше «бонусов» от аккредитации, чтобы повысить свою конкурентоспособность и получить подтверждение легитимности на международном уровне. Абитуриентам приходится учиться отличать вузы, честно прошедшие аккредитацию, от мошенников. Это особенно сложно, если аккредитационное агентство или вуз расположены в другой стране и не являются частью национальной системы высшего образования.

В то же время объединение вузов и новые организации позиционируют себя как органы, предоставляющие свидетельства об аккредитации. Если рассматривать эти достижения как попытку улучшить качество образовательных программ, то

они, безусловно, являются положительными. Однако обеспокоенность вызывает тот факт, что они не полностью объективны в своих оценках и больше заинтересованы в получении прибыли, а не улучшении качества. Хотя это может быть применимо как к трансграничным, так и внутриуниверситетским программам, большую обеспокоенность вызывают трансграничные программы, поскольку иностранные аккредитующие агентства пренебрегают задачами национальной политики и культурными особенностями.

Студентам, их родителям, работодателям и академическому сообществу приходится сталкиваться с увеличением числа организаций, выдающих дипломы о присвоении степени (только на бумаге), свидетельства об аккредитации (поддельные документы для образовательных программ и учреждений), и неофициальных организаций, работающих с целью извлечения прибыли (не получившие официального разрешения) [6].

Можно ли было предположить двадцать лет назад, что международному образованию придется столкнуться с поддельными дипломами и свидетельствами об аккредитации, что научные степени могут быть оплачены, но не быть действительными и что в пространстве международного образования появятся образовательные учреждения-«однодневки»? Безусловно, достижением является то, что новые образовательные учреждения и традиционные университеты стали реализовывать программы с высокими образовательными стандартами и выдавать дипломы на основе новых типов партнерских соглашений (лицензий, сдвоенных и двойных дипломов, филиалов университетов). Постоянная проблема обеспечения баланса между стоимостью, качеством и доступностью образования вызывает вопрос о потенциальных возможностях и рисках трансграничного образования.

***«Двойные» и совместные дипломы – приумноженная польза или двойная стоимость?***

Повышение качества исследований, образовательного процесса и учебных курсов давно считаются позитивными результатами международного сотрудничества. Можно

извлечь пользу из процессов интернационализации посредством обмена опытом, совместных реформ образовательных курсов, более тесного сотрудничества в области исследований, а также академической мобильности преподавателей / студентов. В последнее время образовательные учреждения из разных стран реализуют совместные программы, позволяющие получать двойной диплом или диплом нескольких университетов, а иногда и совместные дипломы, хотя на них распространяются различные законодательные ограничения [5]. Подразумевается, что совместные образовательные программы дают студентам опыт международного академического образования, а также повышают для них возможности трудоустройства [11], однако возникает вопрос об их адаптации и непредвиденных результатах. Например, в некоторых случаях двойные дипломы – это не более чем двойная оплата одного и того же учебного курса. В других случаях образовательные учреждения выдают два или даже три диплома (по одному от каждого образовательного учреждения), но учебная нагрузка равна одному диплому. Заинтересованность студентов в получении двух дипломов в двух образовательных учреждениях в двух разных странах некоторые могут рассматривать как образовательное мошенничество, если обязательные требования по двум дипломам не были выполнены или не получены дифференцированные образовательные навыки [16].

Следует добавить, что реализуется множество блестящих инновационных совместных и «двойных» программ, прежде всего европейскими образовательными учреждениями, которые сделали эти программы приоритетными в рамках Болонского процесса [23]. Однако одним из непредвиденных последствий этого процесса стало неправильное использование и злоупотребление нововведениями интернационализации. В том случае, если образовательные программы контролируются двумя и более организациями, необходимо обеспечение гарантий качества и признания дипломов, поскольку эти программы не входят в рамки национального регулирования.



### ***Коммодификация и коммерциализация: платная интернационализация***

В большинстве своем учреждения высшего образования соглашаются с тем, что интернационализация полезна для высшего образования: 96% опрошенных университетов из 95 стран согласились с этим утверждением в исследовании Международной ассоциации университетов 2005 года. Тем не менее необходимо уточнить, что 70% опрошенных также полагают, что существуют значимые риски, связанные с интернациональным измерением высшего образования [18].

В целом в исследовании выделен один ключевой риск – коммодификация и коммерциализация образовательных программ. Этой точки зрения придерживается большинство респондентов как из развитых, так и развивающихся стран. Анализ на региональном уровне выявил, что четыре региона (Африка, Тихоокеанский регион Азии, Европа и Северная Америка) рассматривают коммерциализацию в качестве главного риска. В странах Латинской Америки на первом месте находится «утечка мозгов», в странах Ближнего Востока – утрата культурной идентичности.

Генеральное соглашение по торговле услугами (ГАТС) стало предупреждающим сигналом для систем высшего образования во всем мире. Традиционно высшее образование рассматривалось как «общественное благо» и «социальная ответственность» [15]. Но с принятием нового международного соглашения по торговле высшее образование стало предметом торговли, и, если использовать терминологию ГАТС, международной продаваемой услугой. Многие стейкхолдеры считают, что ГАТС представляет новые возможности и преимущества, другие считают, что это соглашение ведет к новым рискам. Вопрос в том, почему регулирование применяется ко всему сектору торговли, несмотря на то что образовательный сектор несколько десятилетий использовал свои соглашения и договоры.

Для многих преподавателей в центре дискуссии остается вопрос воздействия коммерческого трансграничного образования на определение целей, задач и роли высшего образова-

ния. Увеличение числа коммерческих и частных поставщиков образовательных услуг, коммодификация образования и принятие новых соглашений о торговле оказали существенное воздействие на роль высшего образования, его обязательства перед обществом, а также финансирование высших образовательных учреждений. Университеты традиционно объединяли в себе образовательные, исследовательские функции и оказание услуг, поэтому они стремятся развиваться и вносить свой вклад в национальное развитие. Актуально ли сейчас подобное соотношение или эти функции теперь разделены между различными поставщиками образовательных услуг?

Наконец, как коммерциализация изменит для высших образовательных учреждений стимулы к включению в процессы интернационализации? В настоящее время одним из ключевых стимулов к интернационализации на институциональном уровне является заинтересованность в подготовке специалистов, обладающих интернациональными знаниями и навыками, способных жить и работать в обществах с различной культурой. Учреждения высшего образования должны задаться вопросом, насколько возросший интерес к «покупке и продаже» образовательных услуг может отразиться на сущности и приоритетах образовательных, социальных и культурных императивов, влияющих на некоммерческую международную образовательную деятельность [3].

### ***Культурное разнообразие или гомогенизация?***

Споры о влиянии новых форм международной академической мобильности на культурное разнообразие часто сопровождаются непримиримыми позициями и мнениями. Некоторые дают положительную оценку тому, что современные технологии обмена информацией, а также перемещения людей, идей и культурных ценностей между странами влияют на интеграцию и гибридизацию культуры. Другие полагают, что эти процессы нарушают национальную культурную идентичность и приводят к культурной гомогенизации, чаще всего в форме вестернизации.

Подобные утверждения чаще всего ставят во главу угла образование и его традиционную роль как инструмента аккультурации, в то же время уделяя внимание особенностям содержания образовательных курсов, языка, на котором ведется преподавание (в частности, рост использования английского языка) и процессам обучения и преподавания в международном образовании [24]. Долгое время исследования были сконцентрированы на оценке воздействия исторических форм колонизации на образование, а интернационализация в современных процессах культурного обмена подробно не исследовалась.

Интернационализация высшего образования обычно понимается как совокупность обмена идеями, культурой, знаниями и ценностями. Официальные связи в сфере образования между странами обычно выражались в двусторонних культурных и научных соглашениях. На сегодняшний день соглашения должны учитывать торговые, экономические и политические факторы, что сильно отличается от первоначальной идеи образовательных обменов. Таким образом, два фактора оказывают ключевое значение: первый – потенциал для культурной гомогенизации, которая может рассматриваться как благо, второй – ослабление обмена культурными ценностями в ходе интернационализации взамен связям экономического и политического характера.

### ***Статус и профайл: мировые рейтинги***

Нет сомнений, что за последние пять лет международные и региональные ранжирования приобрели популярность, но и одновременно стали вызывать больше сомнений [8, 9]. Продолжается ожесточенная дискуссия относительно их обоснованности, надежности и значимости. В то же время ректоры университетов используют ранжирования, чтобы определить приоритеты, заявляя в стратегических планах развития, что измеримым результатом интернационализации станет достижение определенного места в одном или нескольких международных рейтингах. Некоторые высшие учебные заведения рассматривают интернационализацию как инструмент достижения международной известности и авторитета.

Двадцать лет назад, когда международное сотрудничество между университетами посредством академических обменов и проектов по развитию сотрудничества являлось нормой, было невозможно представить, насколько возрастет конкуренция за места в мировых рейтингах. Безусловно, подобное сотрудничество до сих пор имеет место, однако факторы, влияющие на интернационализацию, становятся все более сложными, а сам процесс все более конкурентным. Действительно ли, что международное сотрудничество и обмен затмевает борьба за статус, лучших студентов, талантливых преподавателей, исследовательские гранты и членство в научных исследовательских объединениях? Вероятно, ответ является положительным в первую очередь для тех университетов, которые занимают первые 25 мест в национальных или международных ранжированиях, разработанных Шанхайским университетом Джао Тонг и Times Higher Education. Азия – главный регион, где конкурентоспособность и рейтинги воспринимаются наиболее серьезно [22]. Цель национальных программ, например проектов 211 и 985 в Китае и «Умная Корея 21», – помочь ключевым национальным исследовательским университетам улучшить свое положение в международных рейтингах [10, 21].

Концепция «университетов с мировыми стандартами» – предмет интенсивных исследований [2], однако понятие «мировых стандартов» все еще обсуждается, несмотря на повышенное внимание, которое уделяется рейтингам. Национальные, региональные, международные и тематические рейтинги позволяют различным организациям, занимающимся рейтингами (журналы, газеты, университеты, частные компании), делать заключения относительно «престижности» университетов всех типов. Однако, несмотря на споры относительно ошибочности рейтингов, конкуренция между учреждениями высшего образования растет, а не снижается.

### ***Образовательные центры – мода, бренд, инновация?***

Образовательные центры представляют собой третье поколение трансграничных взаимодействий, возникших в условиях усиления глобализации. Термин «образовательный

центр» (Education Hub) стал использоваться странами, позиционирующими себя как центры привлечения студентов, образования, исследований и инноваций. На национальном, региональном или городском уровнях на образовательные центры возложены различные ожидания, сталкиваются они и со скрытыми вызовами. Эти центры могут рассматриваться как инструменты модернизации, конкурентоспособности, экономики знаний, «мягкой силы» и других преимуществ. Но жизнеспособны ли эти центры? Уместны ли требуемые планы, мероприятия и инвестиции? Существует ли предел для региональных и международных акторов, работающих вместе и связанных долгосрочными обязательствами? Или же термин «образовательный центр» характеризует планы и мероприятия по привлечению международных студентов? Является ли использование данного термина модным, в большей степени риторическим, чем отражающим реальность, связанным с пиар-кампанией по достижению известности и международного признания [13]?

### ***Интернационализация и экономика знаний***

В современном мире университеты играют ключевую роль в новой экономике знаний. Страны, стремящиеся к тому, чтобы стать региональными центрами образования или создавать города – центры науки и образования, рассматривают негосударственные вузы или организации филиалов иностранных университетов в качестве ключевых партнеров. Наряду с трансграничными практиками, такими как филиалы и программы по франшизе, эти инициативы включают проекты другого масштаба – сочетание иностранных государственных и негосударственных университетов, исследовательских центров и центров по развитию, научно-технологических центров, поддерживающих и развивающих новую экономику знаний. Возникновение центров образования приобретает конкретную пользу, поскольку высшее образование становится более важным и влиятельным экономическим и политическим актором в эпоху расцвета знаний. Но какова их стоимость?

Международные и региональные центры образования представляют собой новое пространство высшего образования. Выше отмечалось, насколько важно осознать, что сфера высшего образования не всегда поддерживает новые образовательные инициативы. Во многих случаях филиалы иностранных вузов рассматриваются как арендаторы в огромных комплексах, как любая другая иностранная коммерческая организация. Советы по экономическому развитию, туристические организации, научные и технические центры, мультинациональные инвестиционные компании рассматривают государственные и негосударственные учреждения высшего образования в качестве ключевых игроков по подготовке будущих работников умственного труда и производству новых знаний. Независимо от того, что многие ученые критично относятся к тому, что образование стало предметом купли-продажи, создание центров образования является позитивным результатом, если рассматривать образование как предмет потребления, используемый для развития необходимых человеческих ресурсов с целью поддержания конкурентоспособности в условиях экономики знаний.

## **Следующие шаги**

Подводя итог, можно без сомнения сказать, что интернационализация достигла своего апогея. Отныне это полноценная составляющая пространства высшего образования. Стратегические планы развития университетов, меры национальной политики, международные соглашения и научные договоры подчеркивают главенствующее положение интернационализации в пространстве высшего образования.

Но необходимо оценить политику, планы и приоритеты ключевых акторов – университетов, правительственных организаций, национальных / региональных / международных ассоциаций и международных правительственных учреждений. Эти документы показывают, что интернационализация образова-

ния и исследований тесно связана с конкуренцией в области экономики и инноваций, возросшей конкуренцией среди исследователей, стремлением получить мировое признание «мягкой силой». Экономические и политические основания интернационализации стали основой, формирующей национальную политику в сфере международного высшего образования, в то время как наблюдается снижение значимости социально-культурных оснований. Но более значимым является тот факт, что термин «интернационализация» теперь включает фразы, используемые для описания любых аспектов, связанных с всемирным, межкультурным, глобальным и международным измерениями высшего образования. Существует риск, что термин может потерять свое исконное значение и область применения.

Недавние национальные и международные исследования приоритетов и оснований для интернационализации университетов показали, что получение международного признания и положения считается более важным, чем достижение международных образовательных стандартов или повышение качества образования. Открывающиеся посредством международного сотрудничества возможности подменяются политикой по достижению международного признания. Международная мобильность студентов становится сферой бизнеса и более тесно связана с привлечением кадров для национальной науки и технологий. Некоторые негосударственные и частные образовательные учреждения изменяют образовательные стандарты и превращаются в организации «по выдаче виз» в ответ на иммиграционные процессы и стремление получения доходов. Все больше международных научных проектов и партнерств переходят на коммерческую основу и приносят доход через международные системы аккредитации. Незаконные организации продают поддельные дипломы, вызывая замешательство относительно международного признания дипломов. Получение двух дипломов в вузах, расположенных в двух разных странах, на основе учебной нагрузки для получения одной

степени реализуется посредством некоторых неоднозначных программ двойных дипломов. И все это называется интернационализацией?

Кто бы мог предположить, что интернационализация превратится из традиционного процесса, в основе которого лежат сотрудничество, партнерство, обмен опытом, взаимная выгода, реализация возможностей в процесс, характеризующийся возросшей конкуренцией, коммерциализацией, собственной выгодой и стремлением получить признание. Происходит ли кризис идентификации интернационализации, связанный с очевидным изменением ценностей? Критики задают вопрос, является ли интернационализация отражением наименее привлекательной стороны глобализации, чем ее антиподом.

В то же время существует огромное количество примеров положительных нововведений, которые иллюстрируют процессы интернационализации внутри страны, трансграничное образование и совместные стипендии, которые способствуют развитию людей, образовательных учреждений, стран и всего мира в целом.

Поскольку мы вступаем во второе десятилетие XXI века, нам следует вспомнить прошедшие 20 или 30 лет интернационализации и задать себе несколько вопросов. Оправдала ли интернационализация высшего образования ожидания и реализовала ли свой потенциал? Какие ценности были в основе этого процесса, направляли его через информационную и коммуникационную революцию, непредсказуемую мобильность людей, идей и технологий, столкновение культур, периоды экономических подъемов и спадов? Какие уроки мы извлекли из прошлого, которые мы можем использовать в будущем? Каковы основные принципы и ценности, лежащие в основе интернационализации высшего образования, которые через 10 или 20 лет заставят нас обратиться в прошлое и гордиться тем вкладом, который внесла интернационализация высшего образования в создание более взаимосвязанного мира?



## Литература

1. *Agarwal P., Said M., Sehoole C.* et al. The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context // Higher Education in the New Century, Global Challenges and Innovative Ideas / P. Altbach, P. McGill Peterson (eds). Rotterdam: Sense Publishers, 2007. P. 109–144.
2. *Altbach P., Balan J.* World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.
3. *Altbach P., Knight J.* The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities // Journal of Studies in International Education. 2007. No 11(3–4). P. 290–305.
4. *Bohm A., Davis D., Mearns D., Pearce D.* The Global Student Mobility 2025 Report: Forecasts of the Global Demand for International Education. Canberra: IDP, 2002.
5. Developing Joint Masters Programmes for Europe // European University Association. Brussels: European University Association, 2002.
6. *Garrett R.* Fraudulent, Sub-standard, Ambiguous – the Alternative Borderless Higher Education. Briefing Note. July 2005 // Observatory on Borderless Higher Education. London: Observatory on Borderless Higher Education, 2005.
7. Growing our Economy // Ministry of Trade and Industry. Singapore Government. 2003. URL: [http://app.mti.gov.sg/data/pages/507/doc/DSE\\_recommend.pdf](http://app.mti.gov.sg/data/pages/507/doc/DSE_recommend.pdf) (date of access: 28.01.2013).
8. *Hazelkorn E.* Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World Class Excellence. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.
9. *Horn A., Hendel D., Fry G.* Ranking the International Dimension of Top Research Universities in the United States // Journal of Studies in International Education. 2007. No (11) 3–4. P. 330–358.
10. *Kim K. S., Nam S.* The Making of a World-class University at the Periphery: Seoul National University // World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America / P. Altbach, J. Balan, (eds). Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 122–142.
11. *Kuder M., Obst D.* Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context – A Survey Report // Institute of International Education, Freie Universität Berlin, 2009.

12. *Knight J.* Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education // Handbook of International Higher Education / D. Deardoff, H. De Wit, J. Heyl (eds). California: Sage Publishers, 2012.
13. *Knight J.* Education Hubs: A Fad, A Brand, or an Innovation // Journal for Studies in International Education. 2011. Vol. 15. No 3. P. 221–240.
14. *Knight J.* Higher Education in Turmoil: the Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publisher, 2008.
15. *Knight J.* The Role of Cross-border Education in the Debate on Education as a Public Good and Private Commodity // Journal of Asian Public Policy. 2008. No 1(2). P. 174–188.
16. *Knight J.* Double and Joint Degrees: Vexing Questions and Issues // OBHE, Report for the Observatory on Borderless Higher Education. London, UK.
17. *Knight J.* Cross-border Tertiary Education: An Introduction // Cross-border Tertiary Education: A way Towards Capacity Development // OECD, World Bank and NUFFIC. Paris: OECD Publishing, 2007. P. 21–46.
18. *Knight J.* Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges. IAU Global Survey Report 2005 // International Association of Universities. Paris: International Association of Universities, 2006.
19. *Knight J.* Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of GATS for Cross-border Education // Commonwealth of Learning and UNESCO. Paris: UNESCO, 2006.
20. *Knight J.* Internationalization Remodeled: Rationales, Strategies and Approaches // Journal for Studies in International Education. 2004. Vol. 8 (1). P. 5–31
21. *Liu N.* Research Universities in China: Differentiation, Classification and Future World-class Status // World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America / P. Altbach, J. Balan (eds). Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 54–70.
22. *Mok K.H.* Questing for Internationalization of Universities in Asia: Critical Reflections // Journal of Studies in International Education. 2007. No 11(3–4). P. 433–454.
23. *Schule U.* Joint and Double Degrees within the European Higher Education Area-Towards Further Internationalization of Business Degrees // Consortium of International Double Degrees. Papers on International Business Education. Paris: Consortium of International Double Degrees, 2006.

24. *Sehoole C.* Issues, Policies, and Developments of Internationalization in Africa: Comparative Analysis // Higher Education in Africa: The International Dimension / D. Teferra, J. Knight (eds). Centre for International Higher Education and African Association of Universities, 2008. P. 394–407.

25. *Vincent-Lancrin S.* Implications of Recent Developments for Access and Equity, Cost and Funding, Quality and Capacity Building // Internationalisation and Trade in Higher Education. Paris: CERI/OECD, 2004. P. 237–296.



## Часть II

# ОТВЕТЫ НА ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ДРУГИЕ ВЫЗОВЫ БУДУЩЕГО



**Стефан Винсен-Ланкран,  
Себастьян Фотенхауэр**

**Глава I. РЕКОМЕНДАЦИИ ОЭСР/ЮНЕСКО  
ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА  
ТРАНСГРАНИЧНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ТЕКУЩЕЕ СОСТОЯНИЕ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ\***

ORGANISATION  
FOR ECONOMIC  
CO-OPERATION  
AND DEVELOPMENT



Текст «Рекомендации ОЭСР/ЮНЕСКО по обеспечению качества трансграничного высшего образования: текущее состояние имплементации» авторов Стефана Винсен-Ланкрена и Себастьяна Фотенхауэра был впервые опубликован на английском языке под названием «Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education. Where do We Strand?»

© 2012 OECD

Все права защищены

© 2013 Национальный фонд подготовки кадров (НФПК) для русского издания. Публикуется с разрешения ОЭСР, Париж. Национальный фонд подготовки кадров несет ответственность за качество перевода на русский язык и его соответствие оригиналу.

Originally published by the OECD in English under the title: Stéphan Vincent-Lancrin and Sebastian Pfothenauer (2012), «Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education. Where do We Strand?»

© 2012 OECD

© 2013 National Training Foundation (NTF), Russia for this Russian edition. Published by arrangement with the OECD, Paris.

The quality of the Russian translation and its coherence with the original text is the responsibility of National Training Foundation (NTF), Russia.

\* Перевод Л.В. Заварыкиной, А.П. Шадриковой.

## **Цель Руководящих принципов**

Руководящие принципы направлены на оказание поддержки и стимулирование международного сотрудничества, а также усиление понимания важности обеспечения качества трансграничного высшего образования. Целью Руководящих принципов является защита студентов и иных заинтересованных сторон от риска получения образовательных услуг низкого качества и недобросовестных поставщиков таких услуг, а также стимулирование развития систем качественного трансграничного высшего образования, отвечающих гуманитарным, социальным, экономическим и культурным потребностям людей. Руководящие принципы не связывают страны юридическими обязательствами. Предполагается, что страны реализуют принципы в соответствии со своим национальным контекстом.

## **Обоснование Руководящих принципов**

С 1980-х годов рынок трансграничного высшего образования значительно вырос благодаря повышению мобильности студентов, профессорско-преподавательского состава, учебных программ и учебных заведений. В этот же период были разработаны новые методы предоставления образовательных услуг и сформировались их поставщики, например зарубежные филиалы высших учебных заведений, электронные формы обеспечения высшего образования и коммерческие организации, предоставляющие образовательные услуги [2, 4, 5]. Эти новые формы трансграничного высшего образования предлагают более широкие возможности для совершенствования навыков и компетенций отдельных учащихся, а также для повышения качества национальных систем высшего образования при условии, что последние ставят перед собой цель служения гуманитарному, социальному, экономическому и культурному развитию принимающей страны [1, 6].



В то время как в некоторых странах существующие национальные структуры обеспечения качества, аккредитации и признания квалификаций учитывали трансграничное высшее образование, во многих государствах в период создания Руководящих принципов такие структуры не решали проблем в данной сфере. Более того, отсутствие всеобъемлющих основ для координации различных инициатив на международном уровне в сочетании с разнообразием национальных систем обеспечения качества и аккредитации создает пробелы в системе обеспечения качества в сфере трансграничного высшего образования, оставляя некоторые элементы рынка трансграничного высшего образования вообще за рамками каких бы то ни было систем обеспечения качества и аккредитации. Это повышает уязвимость учащихся и иных заинтересованных сторон перед некачественными услугами и недобросовестными поставщиками услуг трансграничного высшего образования.

На сегодня основная задача заключается в разработке систем обеспечения качества и аккредитации, надлежащих процедур, рассчитанных на зарубежных поставщиков образовательных услуг и зарубежные программы (в дополнение к национальным поставщикам и программам) в целях максимизации преимуществ и уменьшения потенциальных недостатков процесса и результатов интернационализации высшего образования. В то же время повышение мобильности студентов, преподавателей, исследователей и специалистов в соответствующих профессиональных областях выводит на первое место в повестке дня международного сотрудничества проблему признания академических и профессиональных квалификаций.

В связи с этим возникает необходимость в реализации дополнительных национальных инициатив, укреплении сотрудничества и сетевого взаимодействия, а также в создании более прозрачной системы информирования о процедурах и системах обеспечения качества, аккредитации и признания квалификаций. Этим усилиям следует придать глобальный масштаб, а также обеспечить их общую направленность на удовлетворение потребностей развивающихся стран в деле

создания прочных национальных систем высшего образования. С учетом того, что в некоторых странах не существует всеобъемлющих основ для обеспечения качества, аккредитации и признания квалификаций, важной компонентой создания потенциала должно стать общее укрепление и координация национальных и международных инициатив. В свете сказанного выше Секретариат ЮНЕСКО и ОЭСР осуществляли тесное сотрудничество в процессе подготовки настоящих Руководящих принципов обеспечения качества в сфере трансграничного высшего образования. Реализация этих принципов могла бы стать первым шагом в процессе создания такого потенциала, хотя для решения этой задачи были предложены и другие варианты.

Качество сектора высшего образования той или иной страны, а также системы оценки и мониторинга высшего образования не только отражают социальное и экономическое благополучие государства, но и являются определяющими факторами статуса соответствующей системы высшего образования на международном уровне. Создание систем обеспечения качества уже стало необходимостью, причем не только в целях мониторинга качества высшего образования внутри страны, но и для участия страны в предоставлении услуг трансграничного высшего образования. В результате число органов обеспечения качества и аккредитации в сфере высшего образования в последние два десятилетия значительно возросло. Однако существующий национальный институциональный потенциал в области обеспечения качества зачастую занимается исключительно предоставлением образовательных услуг национальными учебными заведениями и на внутреннем рынке высшего образования.

Повышение трансграничной мобильности студентов, преподавателей, специалистов в соответствующих областях, программ и поставщиков образовательных услуг ставит перед национальными системами, а также органами обеспечения качества, аккредитации и признания зарубежных квалификаций сложные задачи. Некоторые из этих задач описаны ниже.

- Потенциал национальных систем в области обеспечения качества и аккредитации зачастую не охватывает трансграничное высшее образование. Это повышает риск того, что студенты будут опираться на недостоверную информацию и получать образовательные услуги от недобросовестных поставщиков, а также могут пострадать от непрофессиональной работы органов обеспечения качества и аккредитации, низкого качества образовательных услуг, что приведет к получению ими квалификаций ограниченной применимости.

- Национальные системы и органы признания квалификаций могут быть недостаточно компетентны в области признания квалификаций трансграничного высшего образования. В некоторых случаях задача дополнительно усложняется в связи с тем, что поставщики услуг трансграничного высшего образования могут присуждать квалификации, не сравнимые по качеству с теми, что присуждаются ими выпускникам своих программ в своей стране.

- Возрастающая потребность в признании зарубежных квалификаций на национальном уровне поставила новые задачи перед национальными органами признания квалификаций. Это, в свою очередь, иногда становится причиной административных и юридических проблем, с которыми сталкиваются отдельные лица.

- Профессиональная деятельность опирается на надежные, высококачественные квалификации. Совершенно необходимо, чтобы пользователи профессиональных услуг, включая работодателей, могли быть полностью уверены в навыках квалифицированных специалистов. Расширение возможностей для получения квалификаций низкого качества может навредить самой профессиональной деятельности, а в долгосрочной перспективе – подорвать доверие к профессиональным квалификациям.

## **Исполнение рекомендаций Руководящих принципов: где мы отстаем**

Данное исследование было проведено Секретариатом ОЭСР с целью измерения степени исполнения странами и национальными стейкхолдерами рекомендаций Руководящих принципов среди стран – членов и не членов ОЭСР.

В июле 2010 года опросник был разослан во все страны – члены ОЭСР. Секретариат ОЭСР также сотрудничал с Секретариатом ЮНЕСКО, через который были разосланы опросники во все страны – члены ЮНЕСКО, не входящие в состав ОЭСР. В результате было получено 23 опросника из 22 стран – членов ОЭСР: Австрии, Австралии, Бельгии (фламандское и французское сообщества), Чешской Республики, Дании, Финляндии, Германии, Норвегии, Венгрии, Израиля, Италии, Японии, Кореи, Новой Зеландии, Польши, Словении, Испании, Швейцарии, Нидерландов, Турции, Великобритании, США, и девяти стран, не входящих в ОЭСР: Болгарии, Колумбии, Фиджи, Индонезии, Иордании, Кыргызстана, Литвы, Омана и Руанды.

Координировать исследование на национальном уровне попросили представителей правительств стран. Опросник также был разослан по региональным сетям аккредитационных агентств, международных ассоциаций университетов и Европейского союза студентов (European Student Unions (ESU)). Вместо того, чтобы опрашивать страны о том, какие рекомендации Руководящих принципов были ими реализованы, в рамках исследования была оценена степень исполнения рекомендаций странами, участвующими в исследовании. Опросник состоял из 64 вопросов (в основном закрытых, но с возможностью комментариев и уточнения ответов), распределенных на четыре секции. Четыре из шести групп стейкхолдеров (правительства, вузы, национальные аккредитационные агентства и национальные союзы студентов) опрашивались об их практике исполнения рекомендаций. Из опроса были исключены агентства по признанию академических квалификаций и профессиональные объединения из-за труднодоступности данной категории стейкхолдеров и сложности скоординировать их участие в опросе.

В данном докладе приведены основные результаты исследования. Вся информация представлена национальными стейкхолдерами, принявшими участие в опросе.

Комплексные индикаторы исполнения Руководящих принципов были разработаны таким образом, чтобы ответы на опросник можно было легко обрабатывать и сравнивать выявленный уровень исполнения рекомендацией с рекомендациями и целями

Руководящих принципов. Для этого структура опросника была соотнесена со специфическими рекомендациями, а вопросы привязаны к каждой конкретной рекомендации и взвешены. Это позволило получить информацию об исполнении рекомендаций и целей Руководящих принципов разными группами стейкхолдеров. Далее полученные данные оценивались относительно статуса исполнения (исполненный, планируемый, непланируемый; полное описание методологии представлено в приложении 3). Несмотря на некоторые ограничения, этот подход позволяет сравнивать и визуально представлять основные результаты исследования. Корректность комплексных индикаторов была проверена посредством сравнения разницы индексов исполнения ключевых рекомендаций без взвешивания и со взвешиванием в соответствии с упомянутым подходом. Поскольку результаты были схожи, то разработчики могут быть уверены в том, что подход с использованием комплексных индикаторов не слишком чувствителен к выбранным весам.

Всем странам была предоставлена возможность повторно проверить и дополнить свои ответы, методологию и вычисления.

Небольшое количество участвующих в опросе стран, гетерогенность респондентов из стран, не входящих в ОЭСР, не позволяют разработчикам экстраполировать выводы на страны ЮНЕСКО, не входящие в ОЭСР.

### ***Общий обзор результатов***

Основной вывод исследования заключается в том, что в странах, участвующих в опросе, наблюдается высокий уровень исполнения рекомендаций Руководящих принципов. В среднем уровень исполнения правительствами, вузами, агентствами по обеспечению качества и аккредитационными агентствами составляет 72% [1]. Однако учитывая тот факт, что одна треть стран не ответила на опросник, это не дает полной картины исполнения рекомендаций. Уровень исполнения обязательств снижается до 67% при учете ответов об исполнении рекомендаций студенческим организациям, но при этом возрастает количество пропущенных данных и, таким образом, существенно возрастает неопределенность относительно фактического исполнения рекомендаций.

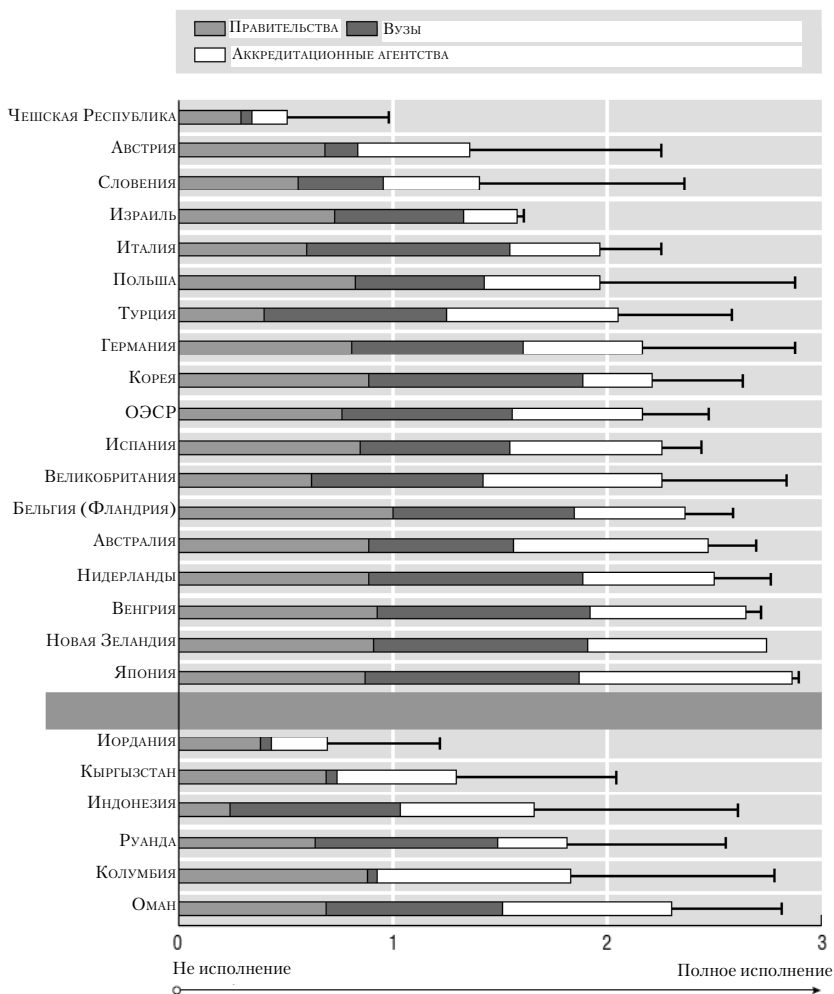


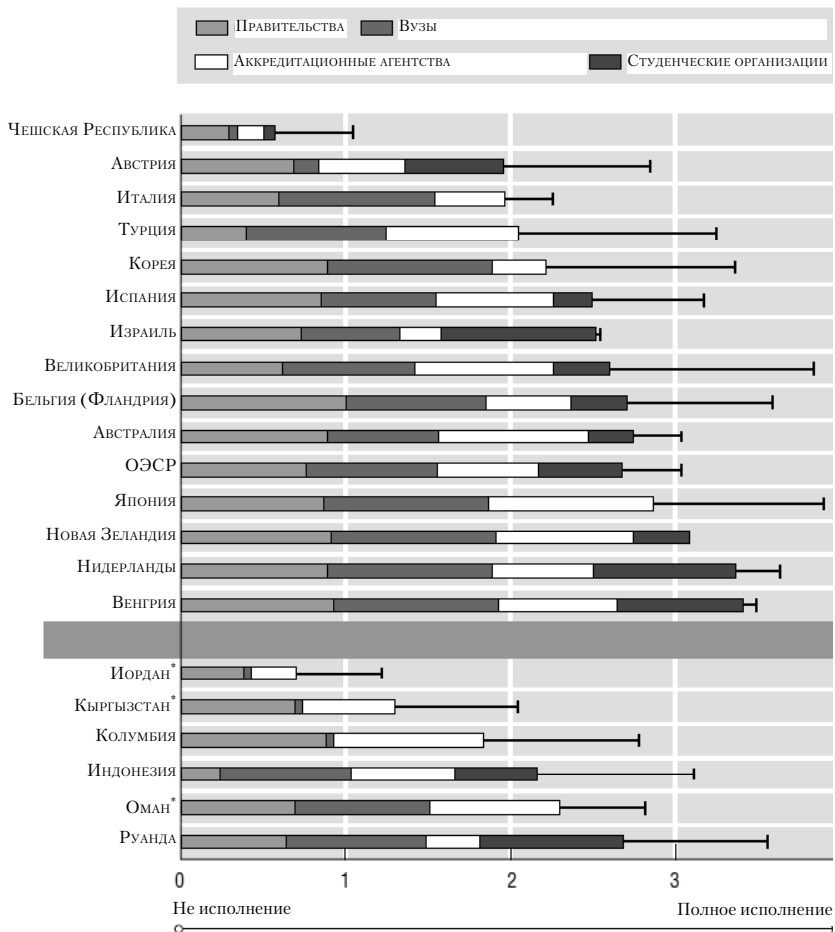
Рис. 1. Исполнение рекомендаций Руководящих принципов по странам и основным группам стейкхолдерами

На рис. 1 показана степень исполнения рекомендаций Руководящих принципов для тех групп стейкхолдеров, где было предоставлено достаточно информации. Степень исполнения измерялась комплексными индикаторами от 0 до 1. Индекс 3 соответствует полному исполнению, а индекс 0 – не исполнению.

Окрашенные столбцы на графике обозначают минимальное исполнение рекомендаций, по оценкам трех групп респондентов. Так как фактическая степень исполнения рекомендаций может быть выше, чем показывает исследование из-за отсутствующих данных, нерелевантности отдельных вопросов для конкретных национальных систем образования, то уровень неопределенности, возникающий из-за пропущенных данных, отмечен черной линией: конец этой линии отмечает значение, которое было бы получено при положительном ответе респондентов на все предложенные вопросы. Это показывает разницу между выявленной и максимально возможной степенью исполнения рекомендаций для страны.

На рис. 2 продемонстрирована аналогичная информация с включением ответов респондентов, представляющих студенческие организации. На обоих рисунках показаны только те страны, для которых максимально возможная ошибка составляет менее 33,3%. Данные для всех стран приведены в табл. 1, а все ответы на опросник – в приложении 4.

Степень исполнения рекомендаций отдельными странами варьирует от 0,51 (17%) для Чешской Республики до 2,87 (96%) для Японии. Также необходимо учитывать отсутствие данных для расчета показателей для таких стран, как Австрия, Польша, Германия, Великобритания, в связи с чем межстрановые сравнения следует проводить с осторожностью. Однако, в общем, неопределенность снижается при более высоких уровнях исполнения. Невозможность ответа на вопрос может быть связана с недостатком информации, а значит, с недостаточным уровнем исполнения всех рекомендаций Руководящих принципов, относящихся к обеспечению доступа к информации.



\* Страны без автономных студенческих организаций.

**Рис. 2.** Исполнение рекомендаций Руководящих принципов по странам и отдельным группам стейкхолдеров (включая студенческие организации)



Таблица 1

### Исполнение Руководящих принципов по странам и основным группам стейкхолдеров

	Привлечение	Δ (Прив.)	Взвз.	Δ (Взвз.)	Аккредитационные агентства	Δ (Аккред. аг.)	Студенческие организации	Δ (Студ. орг.)	Общее исполнение (исключая студенческие организации)	Δ (Прив., взвз., аккред. аг.)	Общее исполнение (включая студенческие организации)	Δ (Прив., взвз., аккред. аг., студ. орг.)
<b>ОЭСР</b>												
Австралия	0.89	0.08	0.68	0.10	0.91	0.05	0.27	0.07	2.47	0.23	2.74	0.29
Австрия	0.69	0.15	0.15	0.60	0.53	0.14	0.60	0.00	1.36	0.89	1.96	0.89
Бельгия (Фландрия)	1.00	0.00	0.85	0.10	0.52	0.13	0.34	0.66	2.37	0.23	2.71	0.89
Бельгия (Франкофоны)	0.48	0.15	0.35	0.65	0.65	0.26	0.07	0.93	1.48	1.06	1.55	1.99
Чешская Республика	0.29	0.35	0.05	0.10	0.16	0.03	0.07	0.00	0.51	0.48	0.57	0.48
Дания	0.67	0.38	0.45	0.55	0.22	0.65	0.43	0.57	1.94	1.53	1.77	2.10
Финляндия	0.52	0.27	0.70	0.30	0.46	0.54	0.34	0.66	1.68	1.11	2.02	1.77
Германия	0.81	0.19	0.80	0.10	0.56	0.42	0.34	0.66	2.17	0.71	2.51	1.37
Венгрия	0.93	0.08	1.00	0.00	0.72	0.00	0.77	0.00	2.65	0.08	3.41	0.08
Израиль	0.73	0.03	0.60	0.00	0.25	0.00	0.93	0.00	1.58	0.03	2.52	0.03
Италия	0.60	0.00	0.95	0.00	0.42	0.29	0.00	0.00	1.97	0.29	1.97	0.29
Япония	0.87	0.03	1.00	0.00	1.00	0.00	0.00	1.00	2.87	0.03	2.87	1.03
Корея	0.89	0.11	1.00	0.00	0.33	0.31	0.00	0.73	2.22	0.42	2.22	1.15
Новая Зеландия	0.91	0.00	1.00	0.00	0.84	0.00	0.34	0.00	2.75	0.00	3.09	0.00
Норвегия	0.76	0.24	0.33	0.60	0.57	0.43	0.70	0.30	1.65	1.27	2.36	1.57
Польша	0.83	0.06	0.60	0.40	0.54	0.45	0.00	0.73	1.97	0.91	1.97	1.64
Словения	0.56	0.25	0.40	0.55	0.45	0.16	0.07	0.93	1.41	0.96	1.48	1.89
Испания	0.85	0.06	0.70	0.00	0.71	0.13	0.23	0.50	2.26	0.19	2.49	0.68
Швейцария	0.78	0.23	0.05	0.95	0.61	0.16	0.07	0.93	1.44	1.33	1.51	2.26
Нидерланды	0.89	0.08	1.00	0.00	0.61	0.19	0.87	0.00	2.50	0.27	3.37	0.27
Турция	0.40	0.36	0.85	0.05	0.80	0.13	0.00	0.66	2.05	0.54	2.05	1.20
Великобритания	0.62	0.32	0.80	0.20	0.84	0.06	0.34	0.66	2.26	0.58	2.60	1.24
США	0.48	0.52	0.40	0.60	0.25	0.75	0.17	0.84	1.13	1.87	1.30	2.70
Среднее по странам	0.76	0.13	0.80	0.06	0.61	0.12	0.51	0.04	2.38	0.15	2.85	0.16
Страны, не входящие в ОЭСР												
Болгария	0.51	0.43	0.05	0.95	0.76	0.18	0.84	0.17	1.32	1.36	2.16	1.72
Колумбия	0.88	0.00	0.05	0.95	0.90	0.00	0.00	0.00	1.83	0.95	1.83	0.95
Фиджи	0.44	0.00	0.05	0.95	0.38	0.56	0.00	1.00	0.86	1.51	0.86	2.51
Индонезия	0.24	0.53	0.80	0.05	0.63	0.38	0.50	0.00	1.66	0.95	2.16	0.95
Иордания*	0.38	0.00	0.05	0.25	0.27	0.23	0.00	1.00	0.70	0.48	0.70	1.48
Кыргызстан*	0.69	0.21	0.40	0.55	0.56	0.29	0.00	0.00	1.65	1.05	1.65	1.05
Литва	0.64	0.12	0.05	0.30	0.00	1.00	0.87	0.07	0.69	1.42	1.56	1.49
Оман*	0.69	0.28	0.83	0.05	0.79	0.19	0.00	1.00	2.30	0.52	2.30	1.52
Руанда	0.64	0.31	0.85	0.15	0.33	0.29	0.87	0.13	1.82	0.74	2.68	0.87

\* Страны без автономных студенческих организаций.

В колонке с Δ указан предел погрешности. Он обозначает индекс, который бы получили страны, если на некоторые вопросы вместо «неизвестно», «неприменимо» были бы даны положительные ответы.

Шесть стран, не входящих в состав ОЭСР, представили достаточно информации для обоснованного сравнения. В среднем уровень исполнения рекомендаций Руководящих принципов этой сильно разнородной группой стран составляет 58%,

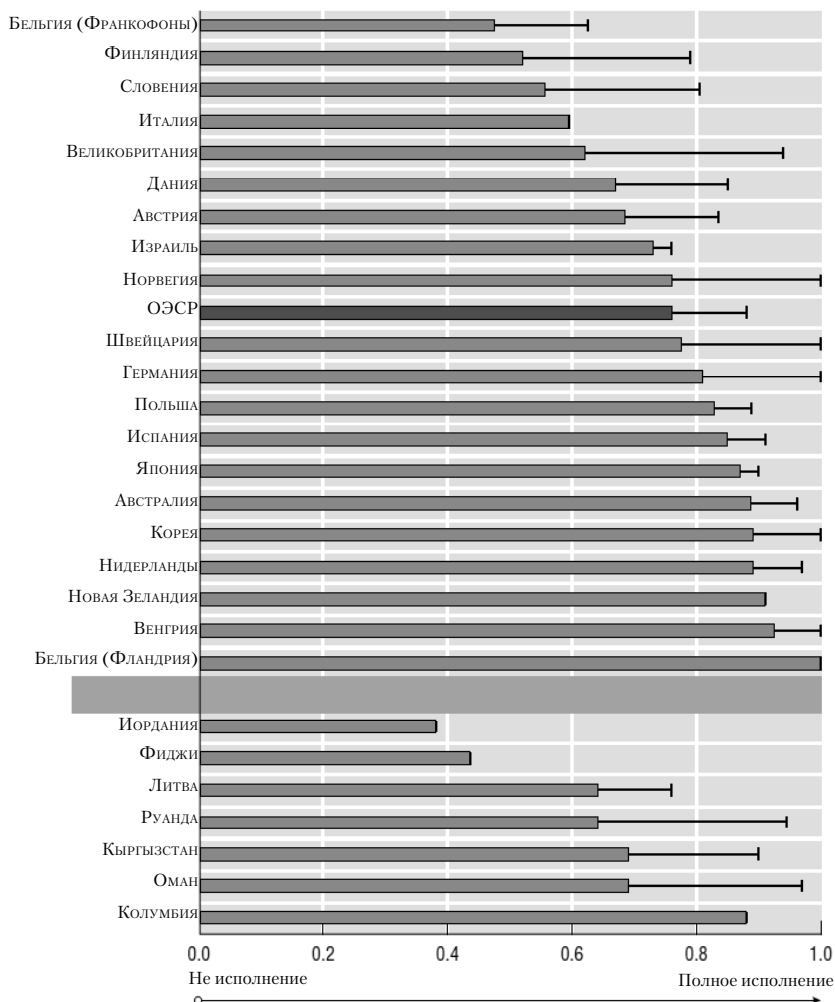
учитывая правительства, вузы, аккредитационные агентства, и 53% с учетом данных по студенческим организациям. Это примерно на четверть меньше, чем уровень исполнения рекомендаций странами – членами ОЭСР. Различия между странами, не входящими в состав ОЭСР, значительные. Например, уровень исполнения рекомендаций Оманом выше, чем в среднем по ОЭСР.

### ***Исполнение рекомендаций стейкхолдерами***

Как видно из рис. 1 и 2, страны значительно различаются по исполнению рекомендаций различными стейкхолдерами, что влияет на качество предоставления трансграничного высшего образования. Например, у Турции низкий уровень исполнения рекомендаций правительством, но вузы и аккредитационные агентства исполняют большинство рекомендаций. Наоборот, в Корее правительство и вузы демонстрируют высокий уровень исполнения рекомендаций, а аккредитационные агентства – низкий. В Японии высокий уровень исполнения рекомендаций показывают все три группы стейкхолдеров, практически без пропуска данных.

Вузы относятся к той группе стейкхолдеров, которые исполняют большинство рекомендаций со средним индексом 0,8 (80%). Индекс исполнения рекомендаций правительствами составляет в среднем 76%, а аккредитационными агентствами – 61%. Студенческие организации исполняют рекомендации на 51%, при этом необходимо учитывать, что в опросниках представлена ограниченная информация, имеющая отношение к их деятельности. Также необходимо учитывать, что в некоторых странах, не входящих в ОЭСР, отсутствуют автономные студенческие организации (Приложение 1).

*Рекомендации правительствам.* Правительства стран несут основную ответственность за обеспечение качества трансграничного высшего образования и защиту студентов и потребителей при оказании таких услуг. Основными механизмами реализации рекомендаций может быть регулирование или предоставление льгот.



**Рис. 3.** Исполнение рекомендаций Руководящих принципов национальными правительствами

Индекс, демонстрирующий уровень исполнения обязательств правительствами, включает в себя пять направлений: 1) создание правительствами всесторонней, прозрачной и справедливой системы лицензирования или регистрации трансграничного высшего образования; 2) создание в стране возможностей для обеспечения качества и аккредитации трансграничного образования; 3) проведение консультаций и координация деятельности с соответствующими организациями по вопросам обеспечения качества и аккредитации как на национальном, так и на международном уровнях; 4) предоставление точной, надежной и легкодоступной информации по критериям, стандартам и последствиям регистрации, лицензирования, обеспечения качества и аккредитации трансграничного высшего образования; 5) участие стран в региональных конвенциях ЮНЕСКО и создание национальных информационных центров.

На рис. 3 показано, что уровень исполнения рекомендаций Руководящих принципов правительствами стран высок – в среднем по странам ОЭСР индекс исполнения рекомендаций составляет 0,76. Практически все страны ОЭСР исполняют более 50% рекомендаций. Страны, не входящие в ОЭСР, более разнородны по уровню исполнения рекомендаций, в среднем их индекс составляет 0,62. Колумбия отличается высоким уровнем исполнения рекомендаций, ее индекс выше среднего по ОЭСР на 0,12 и равен индексам Японии, Австралии и Кореи.

Разрыв между странами в уровне исполнения рекомендаций сохраняется по таким направлениям, как создание системы регистрации или лицензирования зарубежных поставщиков услуг высшего образования (Бельгия (франкофоны), Чешская Республика, Финляндия, Австрия, Иордания); проведение консультаций и развитие сотрудничества между различными национальными и международными стейкхолдерами (Италия, Польша, Фиджи, Литва); улучшение условий для аккредитации и обеспечение качества различных программ высшего

образования, предоставляемых как зарубежными вузами на территории данных стран, так и национальными институтами, предоставляющими услуги высшего образования за рубежом, программ дистанционного образования (Бельгия (франкофоны), Чешская Республика, Финляндия, Словения, Италия, Австрия, Израиль, Иордания, Фиджи, Колумбия).

*Рекомендации вузам.* Вузы несут прямую ответственность за качество трансграничного образования и опосредованно могут страдать от недобросовестных поставщиков услуг трансграничного высшего образования. Деятельность вузов оказывает прямое и косвенное влияние на доверие к трансграничному высшему образованию.

Индикатор, измеряющий исполнение вузами рекомендаций, акцентирует внимание на трех направлениях: 1) реализация вузами программ за рубежом, сопоставимых по качеству с программами, реализуемыми этими вузами у себя в стране; 2) консультирование с аккредитационными агентствами стран, где предоставляется программа; 3) предоставление вузами полного описания программы и точной, надежной и легкодоступной информации об оценке качества этой программы (внешней или внутренней), признании этой программы (академическом или профессиональном) другими организациями.

Другой пункт опросника, охватываемый этим индикатором, включает в себя создание межвузовских сетей и использование их для обмена опытом и финансовую прозрачность образовательных программ. Респондентов просили описать обычную практику вузов, но иногда это было невозможно, и вопросы оставались без ответа.

Средний уровень исполнения рекомендаций Руководящих принципов вузами составляет 0,80 для стран ОЭСР. Это самый высокий уровень исполнения рекомендаций среди всех групп стейкхолдеров. Венгрия, Япония, Корея, Новая Зеландия и Нидерланды показывают полное исполнение рекомендаций Руководящих принципов. Практически полностью исполняют рекомендации Италия, Турция и Бельгия (Фландрия) (рис. 4).

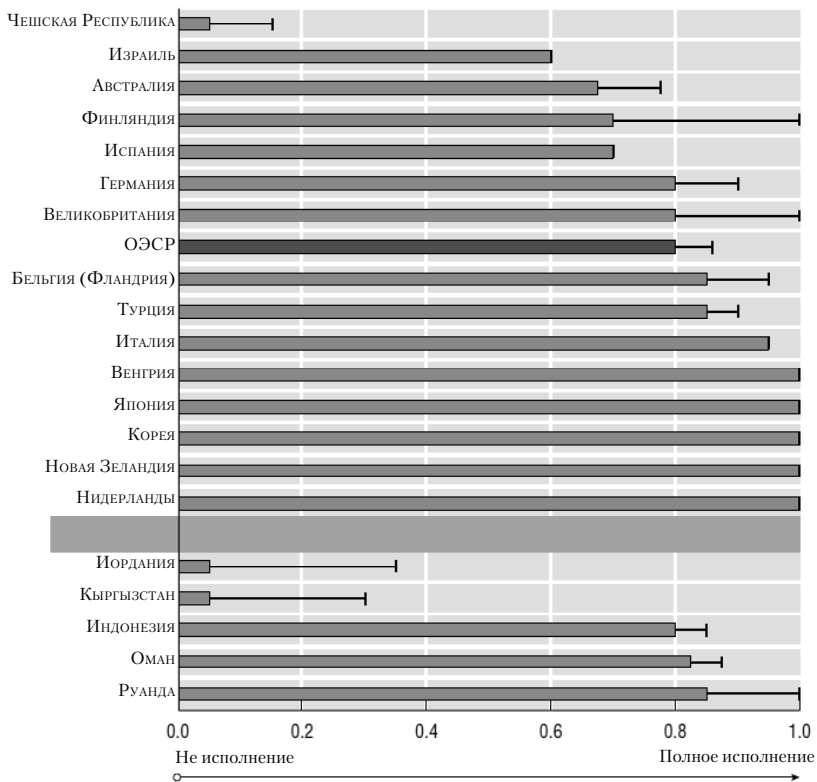


Рис. 4. Исполнение рекомендаций Руководящих принципов вузами

Среди стран, не входящих в ОЭСР, наблюдаются большие расхождения. Руанда, Оман и Индонезия близки к уровню исполнения рекомендаций странами ОЭСР, а в Кыргызстане и Иордании вузы играют незначительную роль в обеспечении качества трансграничного высшего образования.

Две страны ОЭСР (Австрия и Чехия) отметили, что их вузы реализуют программы одинакового качества как у себя в стране, так и за рубежом (вне зависимости от места реализации программы). Восемь из 23 стран ответили, что используют агентства для набора иностранных студентов, но большинство стран не предоставили информацию по этому вопросу. Еще более ограниченной является информация о том, насколько достоверными являются информация и рекомендации об университетах, предоставляемые этими агентствами, и какова ответственность университетов за предоставление достоверной информации агентствам.

Этот информационный пробел должен быть заполнен для того, чтобы лучше понимать существующие практики и лучше оценивать риски. Использование агентств для привлечения иностранных студентов остается одним из наиболее спорных моментов существующих бизнес-практик в высшем образовании.

12 стран ОЭСР отметили, что при реализации вузами программ за рубежом (включая дистанционное образование), последние аккредитуются странами, на территории которых проводится обучение. Такие высокие результаты утешительны, но указывают на ответственность принимающих стран за учет национальными аккредитационными системами подобных трансграничных практик.

*Рекомендации аккредитационным агентствам.* Аккредитационные агентства несут ответственность за оценку качества высшего образования, поэтому Руководящие принципы рекомендуют им также осуществлять оценку трансграничного высшего образования.

Индикатор исполнения для аккредитационных агентств включает в себя несколько направлений.

Во-первых, он измеряет, в какой степени аккредитация учитывает трансграничное образование (мобильность студентов, институциональная мобильность, дистанционное обучение).

Во-вторых, оценивает степень взаимодействия международных сетей и сотрудничества между странами, отправляющими студентов на обучение, и странами, принимающими студентов.

В-третьих, индикатор учитывает, насколько точную и легкодоступную информацию по стандартам, процедурам и результатам оценки предоставляют агентства.

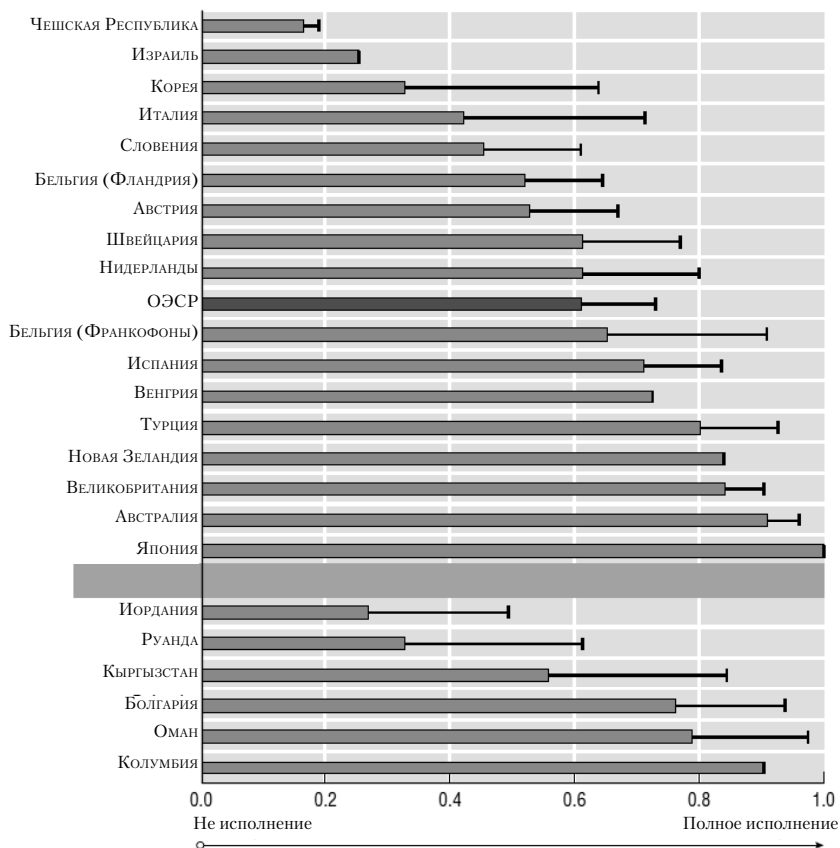
В-четвертых, рассматривается исполнение современных международных документов по трансграничному образованию (Кодекс надлежащей практики по предоставлению трансграничного образования ЮНЕСКО).

В-пятых, учитывается существование взаимных соглашений по признанию дипломов, механизмов обеспечения качества, использование международных советов по оценке качества образования, процедур бенчмаркинга.

В среднем уровень соблюдения рекомендаций аккредитационными агентствами ниже, чем у правительств и вузов. Индекс исполнения рекомендаций в странах – членах ОЭСР составляет 0,61, что примерно равно индексу стран, не входящих в ОЭСР (0,60).

Разрыв в уровне соблюдения рекомендаций этой группой стейкхолдеров между странами выше, чем в двух предыдущих группах. На рис. 5 показано, что уровень исполнения рекомендаций варьирует от 0,16 для Чешской Республики до 1,0 для Японии. Более того, по этой группе респондентов отсутствует больше данных, чем для двух предыдущих групп. Это указывает на то, что информации о деятельности аккредитационных агентств недостаточно (или аккредитационные агентства не заинтересованы в ответе на вопросы анкеты). Результаты стран, не входящих в ОЭСР, не значительно отличаются от показателей стран – членов ОЭСР. Степень исполнения рекомендаций Колумбией, Оманом и Болгарией аналогична Австралии, Великобритании, Новой Зеландии и Турции.





**Рис. 5.** Исполнение рекомендаций Руководящих принципов аккредитационными агентствами

Австралия, Германия (не указана), Япония, Новая Зеландия, Турция, Великобритания так же, как Болгария, Индонезия (не указана) и Оман демонстрируют всестороннее обеспечение качества трансграничного образования (мобильность студентов, мобильность программ, институциональная мобильность, дистанционное образование) своими аккредитационными агентствами. Три страны – Словения, Нидерланды, Руанда – планируют обеспечить всестороннее качество трансграничного образования в течение двух лет (ближайших от момента проведения исследования). Чешская Республика, Израиль, Корея, Иордания и Бельгия (Фландрия) демонстрируют ограниченные возможности по обеспечению качества трансграничного образования своими аккредитационными агентствами.

Во всех странах ОЭСР, за исключением Кореи, аккредитационные агентства являются частью существующих международных сетей, которые, в свою очередь, информируют стейкхолдеров о недобросовестных поставщиках и сомнительных аккредитационных агентствах.

Практически все аккредитационные агентства стран ОЭСР имеют внутренние процедуры обеспечения качества, за исключением Чешской Республики, Израиля и Словении. Аналогично практически все аккредитационные агентства стран ОЭСР проходят процедуры внешней оценки, за исключением Чешской Республики, Израиля, Новой Зеландии, Словении и Турции.

*Рекомендации студенческим организациям.* Студенты – непосредственные получатели услуг трансграничного высшего образования. Руководящие принципы рекомендуют студенческим организациям помогать учащимся и абитуриентам, поступающим на программы трансграничного образования, в изучении имеющейся информации для принятия решения.

Комплексный индикатор, измеряющий исполнение рекомендаций студенческими организациями, включает три компонента: 1) включенность студенческих организаций на международном, национальном и институциональном уровнях в развитии мониторинга и поддержания качества трансграничного высшего образования; 2) повышение осведомленности

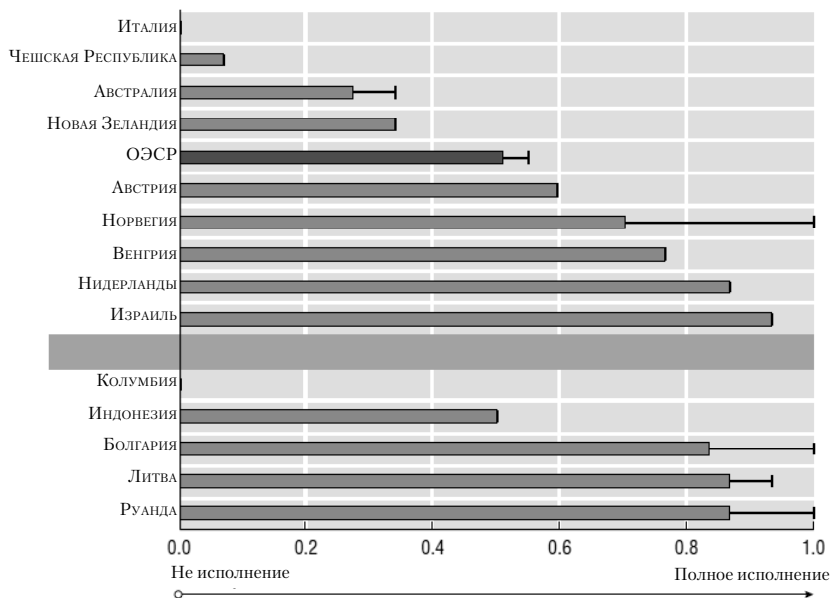
студентов о потенциальных рисках трансграничного образования (недобросовестных поставщиках, программах низкого качества, неверной информации) посредством предоставления точной информации из надежных источников; 3) предоставление студентам, поступающим на программы трансграничного образования, списка актуальных вопросов.

Уровень исполнения рекомендаций Руководящих принципов студенческими организациями невысок: в странах ОЭСР он составляет 0,51 (рис. 6), что значительно ниже показателей по другим группам стейкхолдеров.

Следует принимать во внимание отсутствие данных об исполнении рекомендаций Руководящих принципов студенческими организациями по многим странам (поэтому на рис. 6 многие страны – участники исследования – не представлены). Уровень исполнения рекомендаций студенческими организациями в странах, не входящих в ОЭСР, выше, чем в среднем по странам ОЭСР (0,61). Однако сравнение стран не представляется возможным из-за нерепрезентативности выборки в обеих группах стран.

Руанда, Литва, Болгария, Израиль и Нидерланды демонстрируют высокую степень исполнения рекомендаций. Неисполнение обязательств связано с неиспользованием информационных возможностей студенческими организациями, их слабой интеграцией в международное сетевое взаимодействие. В Иордании, Кыргызстане и Омане недостаточный уровень исполнения рекомендаций студенческими организациями объясняется отсутствием в этих странах автономных студенческих союзов.

В Израиле студенческие организации исполняют большинство рекомендаций Руководящих принципов, несмотря на низкий уровень реализации рекомендаций другими стейкхолдерами в этой стране. Относительно большая роль израильских студенческих союзов частично компенсирует существующие пробелы в исполнении рекомендаций по обеспечению качества трансграничного образования. Поэтому общий уровень исполнения рекомендаций в Израиле соответствует среднему по странам ОЭСР, если учитывать результаты по этой группе стейкхолдеров (табл. 2).



**Рис. 6.** Исполнение рекомендаций Руководящих принципов студенческими организациями

Таблица 2

### Исполнение рекомендаций Руководящих принципов по цели и странам (2011 г.)

	Комплексный охват высшего образования	Δ (Ком.)	Защита прав потребителей	Δ (ЭП)	Открытость	Δ (Отс.)	Полнота информации	Δ (ДИ)	Сотрудничество	Δ (Сот.)	Автономная база	Δ (ЭБ)	Общее исполнение	Δ (ОН)
<b>ОЭСР</b>	1.00	0.00	0.45	0.00	0.84	0.00	0.54	0.00	0.36	0.48	1.00	0.00	4.19	0.48
Австралия	0.80	0.00	0.45	0.25	0.15	0.65	0.53	0.38	0.53	0.37	0.85	0.00	3.91	1.68
Австрия	0.80	0.00	0.50	0.35	0.90	0.00	0.70	0.25	0.73	0.20	0.90	0.00	4.53	0.80
Бельгия (Фландрия)	0.50	0.40	0.35	0.60	0.50	0.50	0.70	0.25	0.68	0.25	0.75	0.10	3.48	2.10
Бельгия (Франкофоны)	0.30	0.20	0.20	0.15	0.20	0.43	0.28	0.06	0.40	0.05	0.15	0.00	1.53	0.89
Чешская Республика	0.40	0.60	0.40	0.60	0.35	0.25	0.48	0.28	0.57	0.43	0.60	0.40	2.80	2.56
Дания	0.20	0.80	0.55	0.40	0.60	0.40	0.70	0.30	0.83	0.12	1.00	0.30	3.38	2.32
Финляндия	1.00	0.00	0.50	0.40	0.28	0.60	0.34	0.55	0.66	0.32	1.00	0.00	3.77	1.87
Германия	1.00	0.00	0.88	0.00	1.00	0.00	0.88	0.00	0.79	0.10	1.00	0.00	5.54	1.10
Венгрия	0.30	0.00	0.75	0.00	1.00	0.00	0.90	0.05	0.64	0.00	0.45	0.00	4.04	0.05
Израиль	0.60	0.20	0.45	0.05	0.90	0.00	0.75	0.00	0.64	0.09	0.60	0.30	3.94	0.64
Италия	1.00	0.00	0.75	0.25	0.80	0.20	0.70	0.25	0.75	0.15	0.70	0.00	4.70	0.85
Япония	0.60	0.40	0.65	0.35	1.00	0.00	0.70	0.30	0.75	0.18	0.80	0.20	4.50	1.43
Корея	0.80	0.00	0.63	0.00	1.00	0.00	0.75	0.00	0.92	0.00	0.90	0.00	5.00	0.00
Новая Зеландия	0.80	0.20	0.63	0.35	0.69	0.30	0.82	0.15	0.65	0.25	0.90	0.10	4.48	1.35
Норвегия	0.60	0.40	0.60	0.40	0.80	0.20	0.70	0.25	0.39	0.40	0.90	0.10	3.99	1.75
Польша	0.60	0.00	0.33	0.58	0.60	0.10	0.13	0.70	0.45	0.40	0.70	0.00	2.80	1.78
Словения	1.00	0.00	0.60	0.25	0.60	0.20	0.75	0.20	0.84	0.00	1.00	0.00	4.79	0.65
Испания	0.70	0.30	0.15	0.80	0.40	0.60	0.45	0.50	0.60	0.40	0.85	0.15	3.15	2.75
Швейцария	0.80	0.00	0.75	0.10	0.80	0.20	0.90	0.00	0.90	0.10	1.00	0.00	5.15	0.40
Нидерланды	0.80	0.20	0.48	0.45	0.46	0.40	0.54	0.25	0.70	0.05	0.75	0.20	3.73	1.55
Турция	1.00	0.00	0.55	0.30	0.68	0.33	0.56	0.44	0.51	0.45	1.00	0.00	4.30	1.51
Великобритания	0.60	0.40	0.35	0.65	0.50	0.50	0.45	0.55	0.37	0.63	0.70	0.30	2.97	3.03
США	0.78	0.06	0.59	0.12	0.80	0.12	0.69	0.15	0.72	0.12	0.80	0.08	4.38	0.66
Среднее по странам														
<b>Страны, не входящие в ОЭСР</b>														
Болгария	1.00	0.00	0.40	0.45	0.60	0.20	0.60	0.35	0.32	0.66	1.00	0.00	3.92	1.66
Колумбия	1.00	0.00	0.38	0.35	0.80	0.20	0.45	0.25	0.46	0.35	0.95	0.00	4.04	1.15
Колумбия	0.50	0.50	0.28	0.65	0.60	0.20	0.33	0.50	0.10	0.60	0.55	0.45	2.35	2.90
Фиджи	0.80	0.20	0.50	0.25	0.04	0.90	0.32	0.25	0.63	0.15	0.90	0.00	3.18	1.75
Индонезия	0.00	0.20	0.20	0.40	0.60	0.00	0.40	0.25	0.37	0.20	0.00	0.10	1.57	1.15
Иордания*	0.60	0.40	0.50	0.15	0.50	0.40	0.46	0.18	0.57	0.13	0.50	0.20	3.13	1.46
Кыргызстан*	0.60	0.40	0.35	0.45	0.40	0.60	0.35	0.55	0.31	0.22	0.60	0.40	2.61	2.62
Литва	1.00	0.00	0.48	0.45	0.69	0.00	0.62	0.30	0.60	0.25	0.75	0.00	4.13	1.00
Оман*	0.60	0.35	0.68	0.33	0.75	0.05	0.58	0.23	0.53	0.43	0.60	0.38	3.73	1.75
Руанда														

\* Страны без автономных студенческих организаций.

В колонке с Δ указан предел погрешности. Он обозначает индекс, который бы получили страны, если на некоторые вопросы вместо «неизвестно», «неприменимо» были бы даны положительные ответы.

### Исполнение по ключевой цели

Несмотря на то что рекомендации Руководящих принципов адресованы стейкхолдерам, имеет смысл проанализировать степень исполнения основных целей Руководящих принципов отдельными странами. Анализ, выполненный по уровню исполнения отдельными стейкхолдерами, не позво-

ляет определить области пересечения ответственностей. Например, если в стране вузы и студенческие организации размещают информацию обо всех аспектах трансграничного образования, то другим стейкхолдерам не имеет смысла делать этого. Страны, таким образом, могут демонстрировать различную степень исполнения рекомендаций стейкхолдерами.

В качестве целей или желательных практик, на которые указывают Руководящие принципы, отмечаются: 1) включение трансграничного высшего образования в законодательную базу стран; 2) комплексный охват всех форм трансграничного высшего образования; 3) защита студентов и потребителей; 4) прозрачность процедур (для поставщиков образовательных услуг); 5) доступ и распространение информации (для потенциальных иностранных студентов); 6) сотрудничество.

Четыре из перечисленных целей в среднем исполняются большинством стран: в странах – участницах исследования приняты законы, регулирующие трансграничное образование; присутствует всесторонность, прозрачность и взаимное сотрудничество. Слабыми сторонами являются обеспечение доступа к информации и защита студентов и потребителей от недобросовестных поставщиков и услуг трансграничного высшего образования. В табл. 2 и Приложении 2 представлены индексы исполнения по основным целям для всех стран.

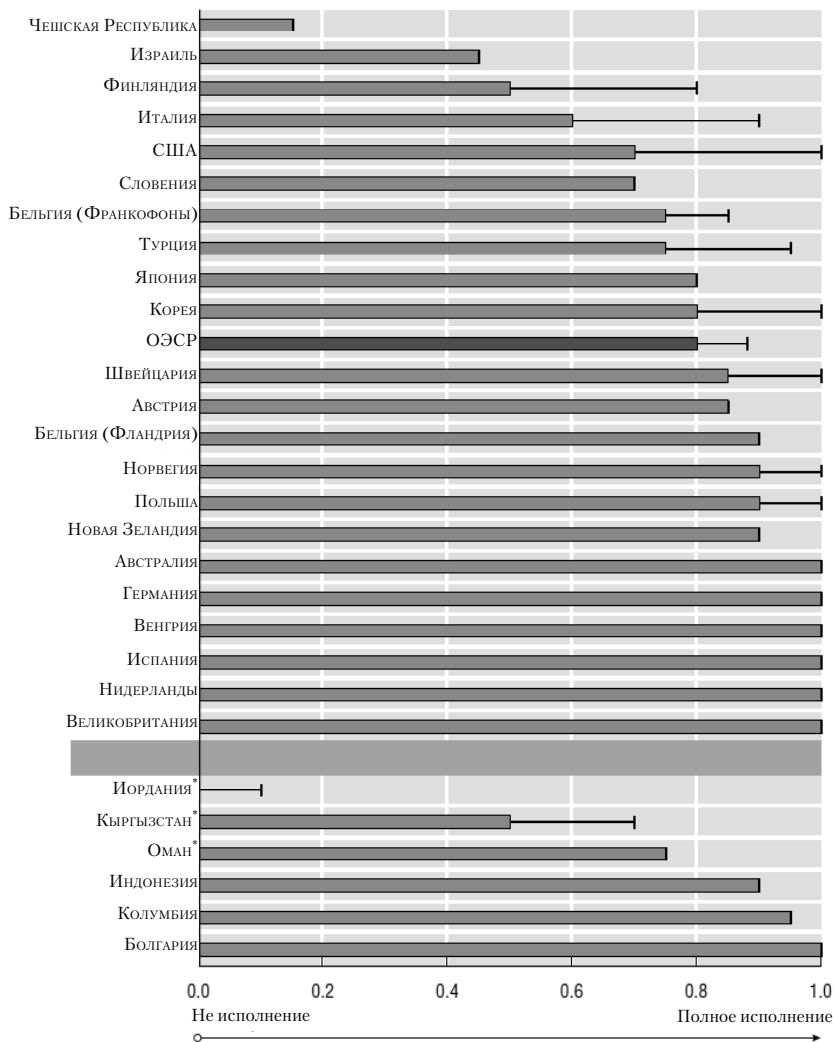
*Законодательная база.* Руководящие принципы рекомендует странам ввести системы обеспечения качества и аккредитации для трансграничного образования, четко определить условия, при которых иностранные поставщики образовательных услуг могут реализовывать свои образовательные программы. Это может быть разделенная ответственность между несколькими группами стейкхолдеров, в значительной степени между правительствами и аккредитационными агентствами.

Индекс исполнения по включению трансграничного высшего образования в законодательную базу страны оценивает наличие системы регистрации и лицензирования поставщиков трансграничного высшего образования, а также типы деятельности трансграничного высшего образования, лицензируемые правительством или аккредитационными агентствами. Индекс также учитывает наличие процедур внешней и внутренней оценок качества образования в национальных системах и наличие автономных студенческих организаций (как рекомендуется в Руководящих принципах).

Средний уровень исполнения рекомендаций по созданию законодательной базы составляет 0,80 для стран ОЭСР и 0,68 для стран, не входящих в ОЭСР. Семь стран сообщают о полном исполнении соответствующих рекомендаций (рис. 7).

В некоторых странах ОЭСР иногда встречается неисполнение рекомендации по созданию законодательной базы, главным образом по причине отсутствия системы регистрации и лицензирования трансграничного высшего образования (Чешская Республика, Финляндия, Бельгия (франкофоны)), а иногда из-за отсутствия систем внутренней и внешней оценок качества образования (Чешская Республика, Израиль, Италия). В некоторых странах законодательная база охватывает лишь некоторые аспекты деятельности трансграничного высшего образования, частично на правительственном уровне (Чешская Республика, Финляндия, Израиль, Италия, Словения). Иордания занимает особую позицию в группе стран, не входящих в состав ОЭСР.

*Комплексный охват.* Руководящие принципы рекомендуют обеспечивать поддержку и развитие всем формам трансграничного образования (мобильность граждан, институциональная мобильность, дистанционное образование) как государственным, так и частным образовательным учреждениям.



\* Страны без автономных студенческих организаций.

**Рис. 7.** Создание законодательной базы для обеспечения качества в трансграничном образовании

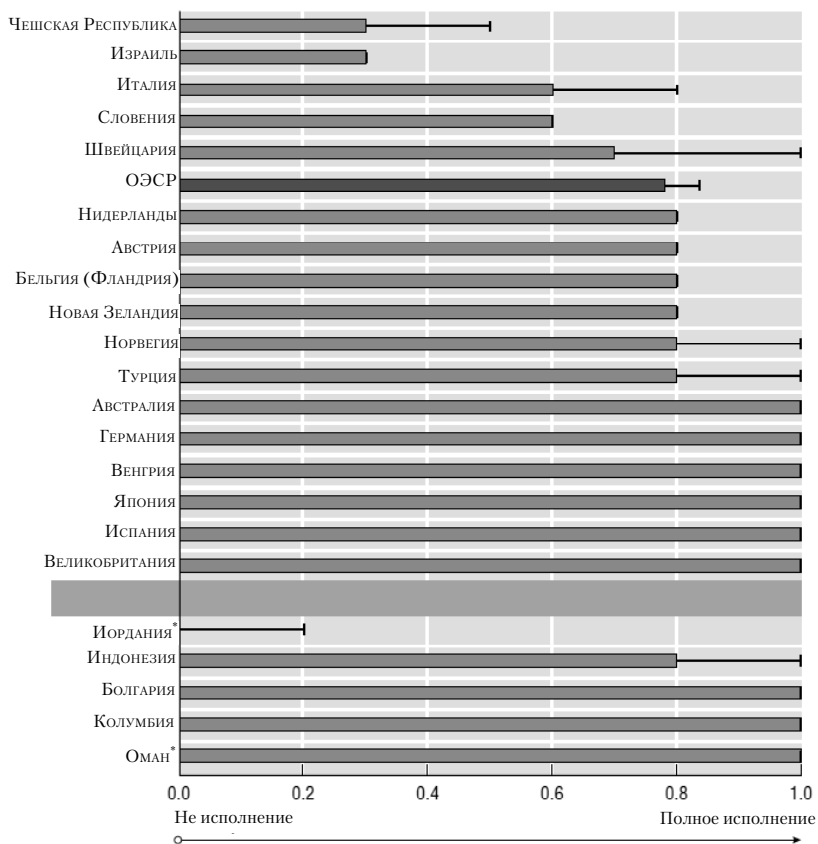


Индекс комплексного охвата оценивает всесторонность существующих систем обеспечения качества трансграничного образования. Он также измеряет степень охвата различных его форм этими системами (например, образовательные программы, предлагаемые зарубежными вузами и национальными вузами за рубежом, вузы, дистанционное образование), взаимодополняемость стейкхолдеров, охватывающих различные формы трансграничного образования.

В целом страны демонстрируют высокий уровень исполнения по созданию комплексных систем обеспечения качества. Средний индекс для стран ОЭСР составляет 0,78, а для стран, не входящих в ОЭСР, – 0,76. Девять стран сообщают о полном исполнении этой рекомендации. Необходимо также отметить и существенные различия между странами по этому показателю (рис. 8).

Низкий уровень комплексного охвата трансграничного образования обычно связан с отсутствием достаточных возможностей национальных правительств и аккредитационных агентств для всестороннего мониторинга трансграничного высшего образования (Чешская Республика, Израиль, Италия, Словения) или с тем, что не все типы вузов оказываются охваченными (Нидерланды, Австрия). Более низкая степень исполнения рекомендации странами, не входящими в ОЭСР, связана с особой позицией Иордании.

*Защита студентов и потребителей.* Защита потребителей и студентов является одной из основных целей Руководящих принципов. Многие их положения направлены на уменьшение возможных рисков ложной информации, которой пользуются студенты и другие стейкхолдеры (родители, работодатели, поставщики профессиональных услуг и т.д.). Индекс защиты студентов и потребителей учитывает ответы всех четырех групп стейкхолдеров, но особое внимание уделяет вузам.



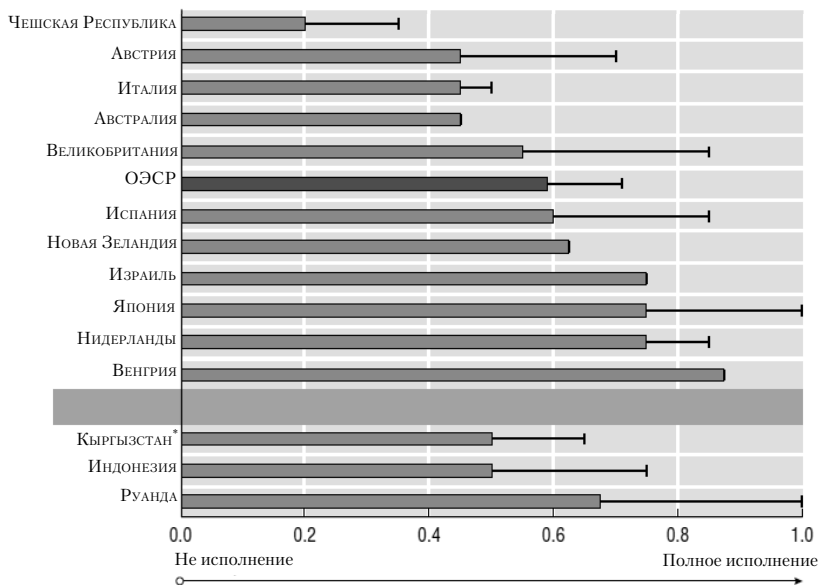
\* Страны без автономных студенческих организаций.

**Рис. 8.** Комплексный охват трансграничного образования

Индекс измеряет предоставление вузами сопоставимой информации как у себя в стране, так и за рубежом, их признание региональными аккредитационными агентствами, использование ими агентов; предоставление вузами легкодоступной информации о программах и квалификациях и их признании, а также информации о внутренних системах оценки качества. Для правительств, аккредитационных агентств и студенческих организаций учитывается легкость получения информации о существующих поставщиках трансграничного образования.

Уровень исполнения рекомендации по защите студентов студенческими организациями достаточно низок и составляет 0,59 для стран – членов ОЭСР и 0,56 для стран, не входящих в ОЭСР (рис. 9). Для многих стран информация отсутствует. В то время как общая картина достаточно позитивна, наблюдаемый недостаток информации указывает на ограничение возможностей и условий для исполнения этой рекомендации.

В тех странах, где наблюдается низкое исполнение рекомендации, системы не имеют возможностей для повышения осведомленности студентов о недобросовестных поставщиках услуг трансграничного образования (Чешская Республика, Австрия, Италия, Австралия, Великобритания). Представляется, что для получения информации иностранным студентам легче всего связываться со студенческими организациями. Но студенческие организации чаще всего не предоставляют информацию по качеству образовательных программ (Чешская Республика, Италия, Австралия, Новая Зеландия). Отсутствие данных по большинству стран, принявших участие в исследовании, может исказить картину, но фактические данные говорят о том, что рекомендация Руководящих принципов по защите студентов еще не выполнена.



\* Страны без автономных студенческих организаций.

**Рис. 9.** Защита студентов/потребителей

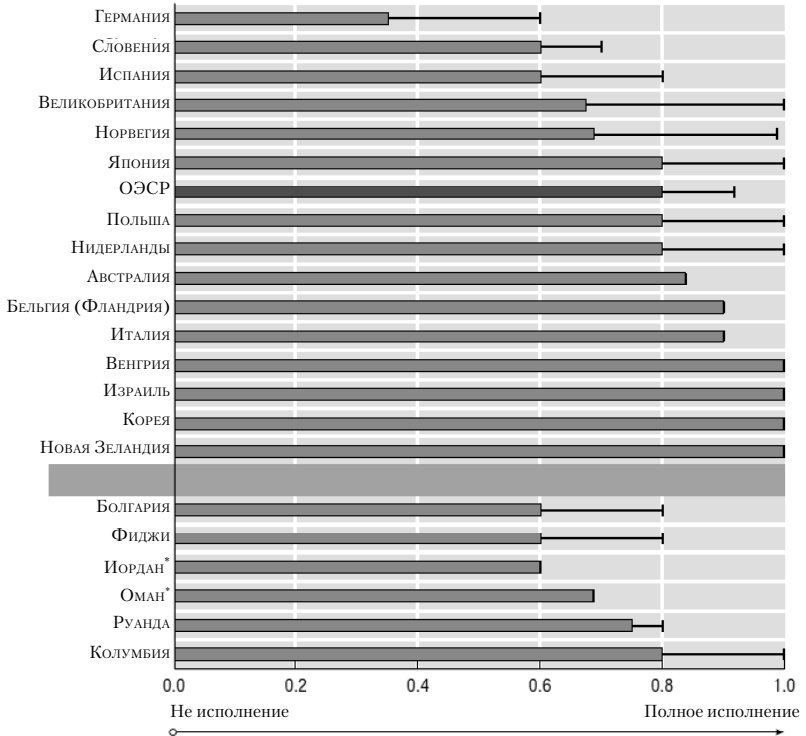
*Прозрачность.* Другим важным элементом Руководящих принципов является наличие в странах прозрачных рамок и соглашений по вопросам трансграничного высшего образования. Здесь прозрачность относится к предоставлению информации иностранным организациям, заинтересованным в предоставлении программ трансграничного высшего образования, и предсказуемости результатов деятельности системы.

Индекс прозрачности оценивается по ответам на вопросы о системности и объективности процедур, которые должны пройти иностранные поставщики трансграничного образования. Это положение в основном касается деятельности правительств и аккредитационных агентств.

Индекс оценивает наличие доступной информации по условиям регистрации и лицензирования, дискриминационность или недискриминационность условий регистрации, наличие информации о стандартах и процедурах оценивания, последствия аккредитации для финансирования студентов и результатов оценки качества. В меньшей степени индикатор измеряет предоставление информации вузами об их внешней и внутренней системе оценки качества образования.

Средний индекс прозрачности стран ОЭСР составляет 0,80, а для стран, не входящих в ОЭСР, – 0,67. Страны, не входящие в ОЭСР, исполняют менее половины рекомендаций по обеспечению прозрачности трансграничного образования. Наряду с наблюдаемой поляризацией стран с высокими и низкими уровнями прозрачности, существует неопределенность по странам с низким уровнем исполнения рекомендации, связанная с отсутствием данных.

Данные, полученные в ходе исследования, следует интерпретировать с осторожностью, особенно с учетом незначительного числа направлений измерения, включенных в рассматриваемый индекс (что легко ведет к поляризации результатов) (рис. 10).



\* Страны без автономных студенческих организаций.

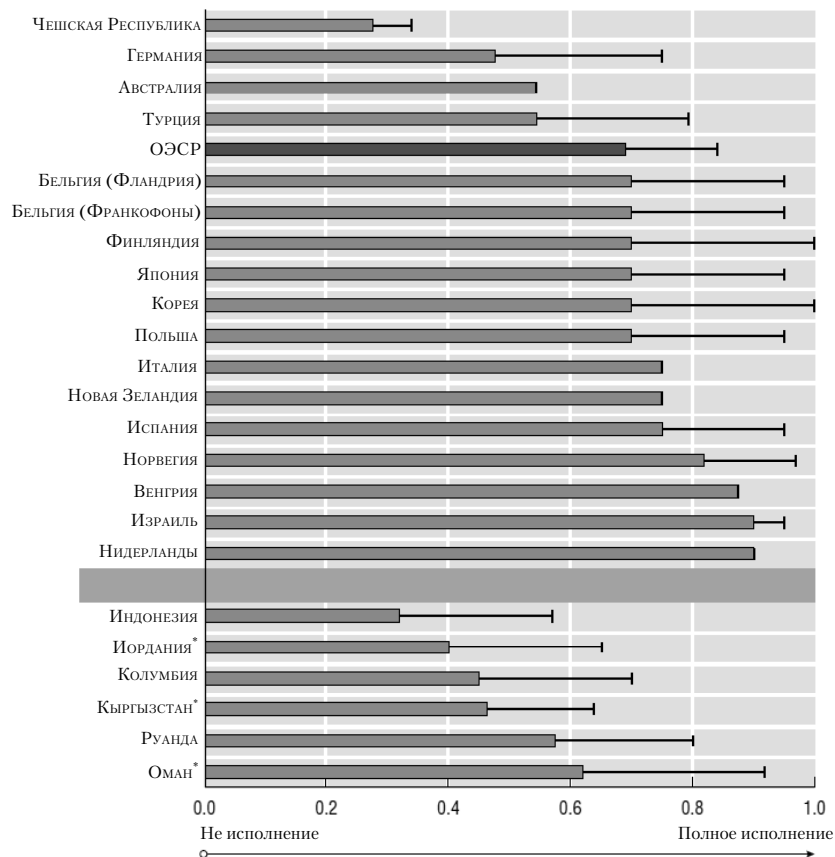
**Рис. 10.** Обеспечение прозрачности

Все страны ОЭСР публикуют или планируют опубликовать свои критерии и стандарты для регистрации или лицензирования (если у них есть процедуры регистрации и лицензирования). Неисполнение рекомендации, как правило, связано с дискриминационными условиями лицензирования. Испания демонстрирует дискриминационный характер некоторых условий регистрации, некоторые респонденты указывали на различное отношение к странам Европейского союза и к странам, не входящим в Европейский союз (Италия), в других странах (Германия, Польша, США) нет информации о фактических условиях регистрации. Для стран, не входящих в ОЭСР, неисполнение рекомендации связано с ограниченным доступом к информации по условиям регистрации и лицензирования (Иордания, Оман) или дискриминационного характера этих условий (Болгария, Иордания, Оман).

*Доступ к информации и ее распространение.* Помимо рекомендаций по защите потребителей и прозрачности Руководящие принципы содержат рекомендацию по обеспечению доступности информации о вузах, аккредитационных агентствах и результатах аккредитации вузов для потенциальных студентов.

Индекс доступности информации измеряет, насколько эта информация является легкодоступной для студентов, поступающих на программы трансграничного образования. Этот индикатор охватывает все четыре группы стейкхолдеров, оценивает практики, что, в свою очередь, позволяет легче определить недобросовестных поставщиков образовательных услуг. Он также учитывает наличие национальных информационных центров, необходимость создания которых была отмечена на 77-й сессии Комитета образования и конвенциями ЮНЕСКО, которые направлены прежде всего на обеспечение доступности информации.

Уровень исполнения этой рекомендации странами ОЭСР в среднем составляет 0,69. Это относительно низкий уровень по сравнению с исполнением других рекомендаций. Средний показатель по странам, не входящим в ОЭСР, составляет 0,47 (рис. 11). Нидерланды, Израиль, Венгрия и Норвегия демонстрируют высокие стандарты распространения информации.



\* Страны без автономных студенческих организаций.

**Рис. 11.** Доступность информации для студентов



Неисполнение рекомендаций связано с различным доступом к информации о стандартах оценивания, процедурах и результатах, а также их влиянием на финансирование студентов, вузов или программ (Чешская Республика, Турция, Дания); отсутствием национальных информационных пунктов (Австралия, Чешская Республика, Турция, Бельгия (Фландрия и Фламандия); недостаточным предоставлением информации вузами (Австралия, Чешская Республика) и недостаточным включением студенческих организаций в процессы сбора и распространения информации.

Отмечается недостаток информации о деятельности студенческих организаций, указывающий на возможно низкий уровень включенности студенческих организаций в дискуссии и соответствующие объединения. Эта деятельность может быть улучшена.

ЮНЕСКО разрабатывает портал для вузов, которые частично исполняют данное условие. Проект направлен на предоставление студентам, работодателям и другим заинтересованным сторонам надежной, актуальной информации о статусе вуза и механизмах контроля качества. Целью проекта является предупреждение роста недобросовестных вузов и стимулирование качественного высшего трансграничного образования. По состоянию на апрель 2011 года на портале было представлено 34 страны (<http://www.unesco.org/education/portal/hed-institutions>).

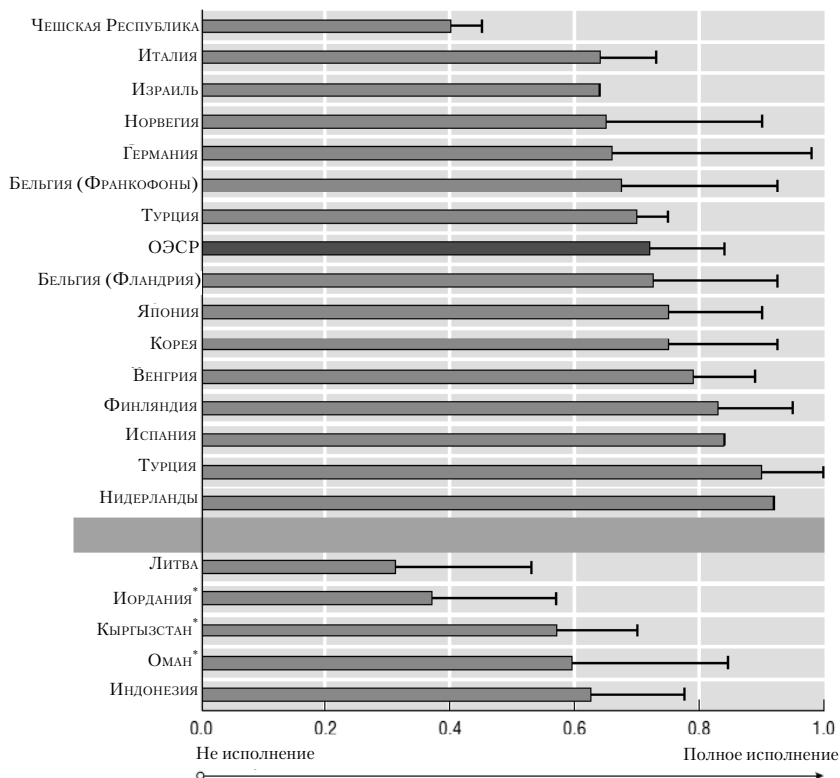
*Сотрудничество.* Заключительной целью Руководящих принципов является стимулирование сотрудничества между всеми стейкхолдерами как на национальном, так и международном уровне. Это необходимо для лучшего понимания, доверия, развития потенциала и признания квалификаций.

Опросник содержит вопросы о совместной деятельности различных стейкхолдеров. Индекс сотрудничества включает в себя уровень взаимодействия между различными организациями и группами стейкхолдеров и призван измерять стимулирующие меры отдельных правительств по осуществлению консультаций между различными организациями (как на национальном, так и на международном уровне), их содействие разработке или

обновлению региональных конвенций ЮНЕСКО по признанию квалификаций, введение двусторонних соглашений по признанию квалификаций. Индекс учитывает, аккредитуются ли вузы в странах, где они предоставляют образовательные услуги, участвуют ли они в секторальных организациях и межвузовских объединениях (на национальном и международном уровнях), создают ли они партнерства с другими вузами для взаимного признания дипломов. Индекс охватывает студенческие организации на национальном и международном уровнях. Наконец, он включает оценку того, объединены ли аккредитационные агентства в региональные или международные сети, присутствует ли сотрудничество между этими организациями (например, соглашения о взаимном признании дипломов), вовлечены ли международные агентства в различные виды международной аккредитации (международные экспертизы, бэнчмаркинг).

Индекс исполнения рекомендаций по этой цели составляет 0,72 для стран ОЭСР (хороший уровень исполнения) и 0,49 (гораздо меньше) для стран, не входящих в ОЭСР. Очевидно, что страны ОЭСР взаимодействуют друг с другом гораздо активнее на национальном и международном уровнях. В некоторых странах (Новая Зеландия, Нидерланды, Испания, Финляндия) присутствуют мощные объединения организаций, что обеспечивает высокий уровень исполнения в этих странах, но даже страны, демонстрирующие меньший уровень сотрудничества (Израиль, Италия), исполняют данную рекомендацию на 64%. Исключение составляет Чешская Республика (рис. 12).

Неисполнение рекомендации связано с низким уровнем сотрудничества, недостаточным количеством соглашений по взаимному признанию квалификаций с различными организациями и недостаточной осведомленностью (Чешская Республика, Италия, Норвегия), ограниченным участием стран в межинституциональных объединениях и низким уровнем информированности об их существовании (Чешская Республика, Израиль, Норвегия, Германия). Среди причин можно назвать также отсутствие информации об участии студенческих организаций и отсутствие национальных информационных центров.



\* Страны без автономных студенческих организаций.

**Рис. 12.** Сотрудничество стейкхолдеров и соответствующих организаций (национальных и международных)

### ***Национальные информационные центры***

Рекомендация по созданию национальных информационных центров как таковая в Руководящих принципах отсутствует. Однако Совет ОЭСР рекомендовал создание национальных информационных центров для координации реализации Руководящих принципов через различных стейхолдеров. Девять из 23 стран ОЭСР создали информационные центры и назначили национального координатора в соответствии с рекомендацией 77-й сессии Комитета по образованию. К этим странам относятся Австрия, Дания, Италия, Япония, Корея, Новая Зеландия, Норвегия, Нидерланды и Великобритания. Ни в одной из стран, не входящих в ОЭСР, национальные информационные центры пока не созданы. Низкое исполнение этой рекомендации в странах, не входящих в ОЭСР, можно объяснить разными причинами, в частности с существованием в этих странах нескольких информационных каналов для иностранных студентов и поставщиков образовательных услуг. Это может усложнять ситуацию как для национальных, так и для иностранных студентов и поставщиков образовательных услуг. Перечень национальных информационных центров представлен в приложении 5.

## **Достигнутые результаты и заявленные планы**

Опросник не был направлен на оценку эффективности влияния Руководящих принципов. Тем не менее в рамках опроса была произведена оценка практик по состоянию на 2004 год, т.е. на момент завершения процесса разработки Руководящих принципов, и в перспективе ближайших двух лет. Тем самым была предпринята попытка получить представление о динамике обеспечения качества в трансграничном высшем образовании.

Деятельность ОЭСР по интернационализации высшего образования, которая была начата в 2001 году, реализовывалась Центром по исследованиям и инновациям (CERI) и включала

в себя создание международной дискуссионной платформы для различных стейкхолдеров по вопросам торговли образовательными услугами. Этот проект повлиял на создание Руководящих принципов, повышение осведомленности стейкхолдеров и, возможно, привел к изменениям в политике интернационализации национальных правительств еще до того, как Руководящие принципы были приняты. Для оценки влияния опрос, таким образом, должен был охватить практики, которые были введены до 2000 года (что также, в свою очередь, могло бы оказаться не совсем корректным). В этот период было издано множество руководств и кодексов добросовестной практики, такие как Кодекс добросовестной практики Агентства по обеспечению качества в высшем образовании (INQAANE) (2003), Программное заявление Международной ассоциации университетов (IAU) «Коллективная ответственность за качество трансграничного высшего образования» (2005).

Много ли было достигнуто с 2004 года? Исследование показало, что после 2004 года всеми стейкхолдерами, за исключением студенческих организаций, был предпринят широкий спектр мер. Страны ОЭСР в среднем реализовали 10 из 62 новых мер. Меры были реализованы правительствами, вузами и аккредитационными агентствами. К странам, осуществившим наибольший прорыв в предоставлении новых услуг трансграничного высшего образования, можно отнести Корею (23), Бельгию (франкофоны) (22) и Турцию (18). В то же время уровень исполнения рекомендаций Испанией, Бельгией (франкофоны) и Турцией не изменился: до 2004 года он составлял 50% и остался таким же в 2011 году. Недостаточный прогресс не обязательно свидетельствует о низком уровне исполнения рекомендаций. В действительности многие страны ОЭСР уже исполняли рекомендации до 2004 года. Так, в этот период восемь из 22 стран исполняли 50% рекомендаций (за исключением данных о студенческих организациях): Новая Зеландия, Нидерланды, Австралия, Венгрия, Норвегия, Великобритания, Германия, Польша. За исключением Германии и Польши, это же утверждение верно и с учетом данных по студенческим организациям.

Начиная с 2004 года для исполнения рекомендаций Руководящих принципов наибольшее количество изменений было проведено аккредитационными агентствами. В среднем пять из 10 новых рекомендаций были исполнены данной группой стейкхолдеров. В Испании было реализовано 14 новых инициатив, в Бельгии (франкофоны) – 11, Турции – 11. Меньше всего рекомендаций было исполнено студенческими организациями. В странах ОЭСР с автономными студенческими организациями их было в среднем не более одного. Для стран, не входящих в ОЭСР, наблюдается более неоднородная картина. Между странами – членами ОЭСР и странами, не входящими в ОЭСР, изначально наблюдался большой разрыв. До 2003 года страны, не входящие в ОЭСР, исполняли только 1/6 рекомендаций (исключая студенческие организации), ни одна из стран не исполняла рекомендаций более чем на 1/3. Однако страны, не входящие в ОЭСР, за рассматриваемый период быстро догнали страны ОЭСР. В среднем на одну страну ими было проведено 11 нововведений: Индонезия (19) и Оман (16) осуществили серьезные изменения в соответствии с рекомендациями Руководящих принципов. Так же, как и в странах ОЭСР, большую часть преобразований провели аккредитационные агентства – в среднем более шести в расчете на одну страну. Студенческие организации провели в среднем одно нововведение. Страны, не входящие в ОЭСР, планируют провести больше изменений в ближайшие два года, чем страны – члены ОЭСР. В среднем ими запланировано принятие шести новых мер, – это в 2 раза больше по сравнению со странами ОЭСР, которые планируют реализацию трех мер (включая студенческие организации). Однако планирование большего количества мер странами, не входящими в ОЭСР, может быть объяснено более ранним стартом необходимых преобразований странами ОЭСР. Это также говорит о потенциале стран, не входящих в состав ОЭСР. Словения и Турция провели наибольшее количество преобразований (25 и 11 соответственно). Среди стран, не входящих в ОЭСР, лидерами являются Индонезия (916), Фиджи (8) и Руанда (8).

***Заключение: необходимо дальнейшее исполнение рекомендаций, а не проверка исполнения рекомендаций.***

Интернационализация высшего образования и развитие трансграничного образования в различных формах продолжается после публикации Руководящих принципов. Существуют основания полагать, что это развитие продолжится и в следующие десятилетия [4]. Мобильность граждан будет составлять основу трансграничного высшего образования, вслед за ней будет наблюдаться мобильность программ и институтов. Рост институциональной мобильности произошел в большей степени, чем это предполагалось, возможно, из-за связанных с этим бизнес рисков.

Наблюдаются четыре новые тенденции в этой области.

Во-первых, иностранные кампусы становятся частью региональных кластеров и региональных инновационных стратегий экономики знаний. Примерами могут служить Деревня Знаний (Дубай), Образованный город (Катар) и другие развивающиеся центры (Образованный город в Куала-Лумпур, поддерживаемый правительством Малайзии и открытый в 2011 году).

Во-вторых, изменилась модель финансирования зарубежных кампусов. В настоящее время растет число иностранных кампусов, финансируемых местными партнерами (правительствами или промышленными компаниями), которые предоставляют помещения и даже субсидируют.

В-третьих, одной из задач научно-исследовательской деятельности становится ее включение в трансграничное образование.

В-четвертых, усиливается деятельность стран, не входящих в ОЭСР, в области трансграничного образования. В этих странах возникают проактивные стратегии экспортирования образовательных услуг (привлечение иностранных студентов и предложение своих образовательных программ за рубежом).

Ни одна из этих новых тенденций не повлияла на актуальность рекомендаций Руководящих принципов.

В декабре 2008 года Европейская ассоциация по обеспечению качества высшего образования (ENQA) рассмотрела вопрос о необходимости доработки Руководящих принципов (ENQA, 2010). Главным выводом стала убежденность в том, что указанные в них рекомендации пока не требуют доработки и соответствуют лучшим практикам объединений аккредитационных агентств в Латинской Америке, Азиатско-Тихоокеанском регионе, Северной Америке и Европе, включая европейское руководство и стандарты европейского пространства высшего образования, принятые министрами стран, участвующих в Болонском процессе, в Бергене в 2005 году.

Также было отмечено, что поспешная корректировка Руководящих принципов приведет к торможению, а не стимулированию реализации рекомендаций. Даже если исполнение некоторых рекомендаций в странах четко не обозначается, они отражены в документах и используются для определения стандартов в различных регионах мира, например они используются объединениями региональных ассоциаций аккредитационных агентств.

Основная рекомендация семинара Европейской ассоциации по обеспечению качества высшего образования направлена на достижение того, чтобы любые программы трансграничного высшего образования соответствовали существующим стандартам и по обеспечению качества высшего образования. В Европе это отражено в Коммюнике европейских министров, ответственных за высшее образование (2009), согласно которому «транснациональное образование должно руководствоваться европейскими стандартами обеспечения качества образования, применяемыми в европейском образовательном пространстве и руководством ЮНЕСКО/ОЭСР по предоставлению качественного высшего образования».

В то время, пока нет необходимости в доработке этих рекомендаций, страны должны продолжать их исполнение. Дальнейший прогресс должен быть связан с необходимостью



принятия мер по защите студентов и потребителей и повышения прозрачности процедур регистрации, лицензирования и аккредитации для поставщиков услуг трансграничного высшего образования. Также приветствуется дальнейший прогресс в области облегчения доступа к информации для студентов. Парадоксально, но уровень исполнения рекомендаций аккредитационными агентствами ниже, чем правительств и вузов.

В докладе не удалось представить полную картину исполнения обязательств странами, не входящими в ОЭСР, так как количество этих стран, участвующих в опросе, было слишком мало и представляло только отдельные группы этих стран.

После обсуждений этих заключений Комитет ОЭСР по образовательной политике и Совет ОЭСР рекомендовали продолжить укреплять следующие направления:

а) продвигать предоставление качественного трансграничного высшего образования за счет:

- повышения защиты студентов и потребителей,
- повышения прозрачности процедур регистрации, лицензирования и аккредитации для поставщиков услуг трансграничного высшего образования,
- предоставления легкодоступной информации для студентов;

б) стимулировать организации, занимающиеся обеспечением качества и аккредитацией в сфере высшего образования, к исполнению рекомендаций Руководящих принципов и охвату трансграничного высшего образования;

в) повышать осведомленность о Руководящих принципах на национальном и международном уровнях.

*Примечание.* В этом докладе, кроме особо оговоренных случаев, доли основаны на индексе, построенном на простых, невзвешенных положительных ответах на соответствующие вопросы. Индекс 0,72 (из 1) равен 72% исполнения рекомендаций после применения весов.

## Литература

1. Cross-Border Tertiary Education: A Way towards Capacity Development // OECD, World Bank. Paris: OECD Publishing, 2007.
2. Education at a Glance // OECD. Paris: OECD Publishing, 2010.
3. The Internationalisation of Higher Education: Towards an Explicit Policy / Education Policy Analysis 2005–2006. Paris: OECD Publishing, 2006.
4. Higher Education to 2030. Vol. 2: Globalisation // OECD. Paris: OECD Publishing, 2009.
5. Internationalisation and Trade in Higher Education // OECD. Paris: OECD Publishing, 2004.
6. The OECD Innovation Strategy: A Head Start on Tomorrow // OECD. Paris: OECD Publishing, 2010.
7. Quality Assurance in Transnational Higher Education. Workshop Report // European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2010.
8. Quality and Recognition in Higher Education: the Cross-Border Challenge // OECD. Paris: OECD Publishing, 2004.
9. Tertiary Education for the Knowledge Society // OECD. Paris: OECD Publishing, 2008.

**Глава 2. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КРАТКИЙ ОБЗОР  
ПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫХ ЦЕЛЕЙ И СТРАТЕГИЙ\***

**Предварительные замечания**

Интернационализация высшего образования стала главной темой дискуссий и практических мер во многих странах и регионах. Наряду с необратимым распространением глобализации управленцам систем высшего образования пришлось признать значение развития более глубоких отношений с зарубежными учеными (исследователями) и учебными заведениями, как и необходимость изменений собственных учебных программ с целью подготовки студентов, которые смогли бы составить конкуренцию на глобальном уровне. Хотя изменения происходят на институциональном уровне, правительства начинают признавать, что высшее образование играет важную роль в их отношениях с другими государствами. Именно национальные высшие учебные заведения готовят рабочие кадры и создают инновации, стимулирующие экономическое развитие и конкурентоспособность; к тому же их экспортная деятельность в образовательной сфере имеет важные последствия для публичной дипломатии и национальной безопасности.

---

\* Перевод А.П. Шадриковой.

За прошедшие два десятилетия интернационализация высшего образования стала многограннее и динамичнее. Ежегодно растет количество студентов, уезжающих из своих стран с целью продолжить образование за рубежом. Действительно, согласно данным ОЭСР [3], количество студентов, проходящих обучение за пределами своей страны, утроилось за последние два десятилетия, увеличившись с 1,3 млн в 1990 году до 4,1 млн в 2010 году. Более того, продолжается рост прямых иностранных инвестиций от колледжей и университетов, поскольку они наращивают свое глобальное присутствие посредством создания интернациональных филиалов-кампусов, исследовательских лабораторий и информационных офисов [10]. И это без учета многочисленных научно-исследовательских партнерств, проектов на обслуживание, а также организованных институтами межфакультетских обменов.

Это не означает, что каждый колледж и университет превращается (или должен превратиться) в международный институт. Следует отметить, что совокупность всех этих усилий во всех секторах высшего образования и во всех странах наглядно иллюстрирует усиливающуюся тенденцию по интернационализации высшего образования. Дискурс по интернационализации высшего образования обычно фокусируется на вузах, не рассматривая системы высшего образования (или другие координирующие органы) или участие правительств в этой деятельности. Тем не менее правительства играли и играют важную поддерживающую и направляющую роль в интернационализации вузов.

Концепция участия правительства в процессе интернационализации высшего образования основана на предположении, что оно является источником политики и действий, которые могут иметь положительный или отрицательный, прямой или косвенный эффект на предпринимаемые вузами усилия по интернационализации. Также правительственное вмешательство не ограничивается программами, напрямую связанными с высшим образованием. Сюда также относится такая сфера, как иммиграционная политика, которая может

привести к ограничению количества приезжающих в страну иностранных студентов или научных сотрудников. Очевидно, что у каждой страны есть свой план задач и показателей и каждая страна может сосредоточиться на определенных политических площадках или действиях. У каждой страны имеется свой набор приоритетов, которые также влияют на выбираемые правительством подходы. Более того, учебные заведения будут в разной степени подвержены политическому курсу правительства и сделают свой выбор относительно действий по интернационализации, которых они решат придерживаться.

Выбор литературы по теме ограничен и сводится к политическим отчетам, национальным стратегиям и статьям в СМИ. Нет четкого определения того, каким образом формировать правительственную стратегию в данной области. Кроме этого, практически отсутствуют эмпирические данные или анализ вклада правительств в развитие интернационализации. Таким образом, цели данной главы следующие: 1) описать, как высшие учебные заведения стали акторами на международной арене; 2) представить типологию областей правительственного участия в этих действиях; 3) оценить различные способы участия правительства в процессе интернационализации высшего образования.

Но прежде, чем переходить к обсуждению, важно внести ясность относительно целей и масштаба этой главы. Данная глава – это первая попытка описания и концептуализации причин и способов участия правительства в интернационализации высшего образования. Автор не предлагает подробного анализа концепции или полностью разработанной рамки участия правительства в интернационализации. Не существует стандартного определения, что именно следует понимать под участием правительства в высшем образовании. Здесь также не дается такое определение. Автор не считает, что участие правительства должно обязательно положительным образом сказываться на усилиях по интернационализации; в действительности, возможно, что изменения в политике способны снизить активность учебных заведений по интернационали-

зации. При работе над главой автор использовал конструктивистский подход, согласно которому существует множество основных и второстепенных способов, способствующих или препятствующих процессу интернационализации в секторе высшего образования.

## **Институты высшего образования как акторы международного взаимодействия**

Исторически колледжи и университеты были ориентированы на внутренние потребности общества. Они создавались и финансировались для того, чтобы служить национальным интересам. Однако, несмотря на то, были ли эти вузы государственные или частные, коммерческие или некоммерческие, ориентированные на двухгодичное или четырехгодичное обучение, с гуманитарным профилем или научно-ориентированные, большинство из них стали создавать свои зарубежные филиалы. С развитием филиалов произошло становление новых дочерних кампусов, научных лабораторий и информационных офисов во многих странах мира. Увеличилось число колледжей и университетов, предлагающих программы двойных дипломов, участвующих в совместных научно-исследовательских проектах с зарубежными вузами. Эти факты описывают создание международных образовательных предприятий и ситуацию, в которой колледжи и университеты выступают акторами на международной арене.

Цель данной части главы состоит в том, чтобы показать основные черты некоторых форм многообразного участия вузов как международных акторов. Автор также рассуждает о том, как возможные способы взаимодействия между вузами могут влиять на отношения между странами. Однако стоит отметить, что эти рассуждения основываются на жизненных наблюдениях, а не на точных фактах, поэтому должны рассматриваться только в качестве потенциальных возможностей. Намерение автора заключается в обеспечении базовой

информацией тех, кто не знаком с такими видами деятельности вузов, и иллюстрации возможных областей для дальнейшего изучения.

### ***Интернациональный филиал-кампус***

Интернациональные филиалы-кампусы представляют собой одну из крайних форм образовательного присутствия за рубежом. Таким интернациональным филиалом-кампусом считают «структуру, которая находится в собственности (хотя бы частично) у иностранного поставщика образовательных услуг; управляется от имени такого иностранного поставщика, задействована как минимум в прямом обучении и предоставляет доступ к полной академической программе, завершающейся присуждением диплома иностранным поставщиком образовательных услуг» [11, р. 1]. Размер и масштаб таких структур варьируют, и эти различия могут оказывать влияние на принимающую страну [13]. Согласно недавно проведенному исследованию, интернациональный филиал-кампус может предлагать от одной до более дюжины программ обучения. Количество зачисленных студентов варьирует от 50 до нескольких тысяч. Большинство таких структур пока сосредоточено на обучении, но растет число кампусов, участвующих в научно-исследовательской работе [12].

В 2012 году насчитывалось около 200 известных интернациональных филиалов-кампусов<sup>2</sup>. Такие вузы располагаются в густонаселенных регионах мира. Вузы США управляют приблизительно половиной интернациональных филиалов-кампусов, будучи наряду с Австралией и Великобританией одними из ведущих экспортеров образования.

Однако важно заметить, что такими разными странами, как Россия, Китай, Малайзия, Нидерланды и Венесуэла также создаются интернациональные филиалы-кампусы. И данный феномен не связан с движением институтов глобального Севера в институты глобального Юга [12]. Исторически большинство всех интернациональных филиалов-кампусов

---

<sup>2</sup> Global Higher Education. URL: <http://globalhighered.wordpress.com/about/> (date of access: 29.01.2013).

создано в рамках отношения «Север – Север». Тем не менее с относительно недавних пор можно также наблюдать движение в сторону формирующихся отношений «Юг – Юг» и «Юг – Север». Более того, некоторые страны импортируют и экспортируют интернациональные филиалы-кампусы. Австралия, Великобритания и США вместе принимают незначительное число таких филиалов-кампусов, хотя экспортируют в несколько раз больше. К другим странам, как экспортирующим, так и импортирующим подобные интернациональные структуры, относятся Канада, Малайзия, Бельгия, Франция, Италия, Мексика, Нидерланды, Россия, Южная Корея и Швейцария.

Общее влияние интернациональных филиалов-кампусов на международные отношения зависит от ряда факторов. В некоторых странах может действовать лишь один интернациональный филиал-кампус при большом количестве национальных вузов. Тем не менее в таких странах, как ОАЭ и Катар, они являются доминирующим поставщиком образовательных услуг. На самом деле в Катаре такие институты не только заняты обучением и подготовкой студентов, но и оказывают техническое содействие местной промышленности. Такая поддержка осуществляется не только в области науки и технологий, как в случае с партнерством Texas A&M – Катар, содействующим развитию национальных нефтеперерабатывающих отраслей промышленности, но и в сотрудничестве с расположенными на местах международными акторами, например университетом Нортвестерн, который оказывает содействие Аль Джазира, арабскому еженедельному новостному каналу; партнерство же Джорджтаун – Катар задействовано в подготовке на благо региона специалистов по внешней политике и международным отношениям.

Во многих случаях указанные институты выполняют культурную миссию для экспортирующей страны. В то же время часто наблюдается косвенная связь с внешним управлением. Основная идея интернациональных филиалов-кампусов состоит в том, чтобы скопировать то, что предлагается в своей



стране, и предоставить это в принимающей. Даже в странах, где существуют жесткие запреты на доступность Интернета и критику правительства, допущены такие островки академической свободы, хотя некоторые преподаватели поддерживают цензуру из-за страха быть наказанными властями. Возможно, что простое присутствие таких вузов способствовало распространению признания концепций академической свободы, а также, в широком контексте, свободы слова.

Более того, существуют и некоторые потенциальные проблемы для колледжей и университетов, вовлеченных в международное взаимодействие. Во время изучения развития трансграничного высшего образования в арабских странах Персидского залива автор, будучи исследователем – стипендиантом программы Фулбрайт «Новый век» (Fulbright New Century Scholar) в 2009 году, наблюдал, как действия иностранного поставщика образовательных услуг могут быть истолкованы как действия их правительства. Автор стажировался в Мичиганском государственном университете (Michigan State University – MSU) – Дубай, куда он прибыл сразу после закрытия университета Джорджа Мэйсона (George Mason University – GMU) в соседнем эмирате Рас аль Каймах (Ras al Khaimah). Во время набора местных студентов приемной комиссии Мичиганского госуниверситета – Дубай часто задавался вопрос о закрытии кампуса университета Джорджа Мэйсона. Один часто озвучиваемый вопрос был таким: почему Америка уходит из ОЭА? Казалось, что студенты рассматривали закрытие кампуса университета Джорджа Мэйсона как действие правительства США, а не как отдельного американского вуза. Более того, такое действие негативно влияло на восприятие студентами США. Ситуацию усложнило последовавшее через год закрытие Мичиганского университета – Дубай.

### ***Совместные программы и программы двойных дипломов***

Программы объединенных и двойных степеней являются собой пример сотрудничества, возникающего между институтами высшего образования многих стран. В выводах недавнего

исследования, проведенного совместно Институтом международного образования (The Institute for International Education) и Свободным университетом Берлина (Freie Universität Berlin), говорится, что такие программы широко распространены и интерес к ним растет (IE–FUB2011). Из 250 респондентов в 28 странах 95% ответили, что намерены развивать больше инициатив подобного рода.

Самой популярной формой сотрудничества по академическим программам остается программа двойного диплома, а не совместная программа. Программы двойных степеней позволяют учебным заведениям сохранять за собой абсолютный контроль над программой обучения, в то время как при совместных программах необходимо общее согласие относительно требований по курсам обучения. Несмотря на кажущееся нежелание «делиться» степенью, такие программы предполагают сотрудничество профессорско-преподавательского состава друг с другом при создании и осуществлении академической программы, а также часто требование обеспечить студентов возможностями для приобретения международного опыта. Даже если студенты никогда не выйдут за пределы кампуса своей страны, высока вероятность, что они будут обучаться у профессоров и преподавателей из другой страны, общаться с зарубежными студентами и даже участвовать в академической жизни, основанной на представлениях о различных культурах.

### ***Консультационные услуги вузов***

Десятилетиями академические институты оказывают консультационные услуги для колледжей и университетов других стран, особенно развивающихся. В зависимости от ситуации возникает возможность для «новообразованного аристократа» влиять на развитие партнерского учебного заведения. В некоторых случаях зарубежный вуз стремится научиться у своего более успешного партнера особыми программам развития или решению административных вопросов. В остальных случаях институт может быть связан контрактным обязательством оказывать содействие в учреждении новой академической

структуры. Например, в 1960-х и 1970-х годах Массачусетский технологический институт (MIT) способствовал учреждению в Кампуре Индийского института технологий и науки (Indian Institute of Technology), Института технологий и науки Бирла (Birla Institute of Technology and Science – BITS) в индийском городе Пиланья, а также Аримерского университета технологий (Aryamehr University of Technology) в Иране [14]. Недавно Хьюстонский колледж (Houston Community College) подписал контракт с правительством Катара на создание государственного колледжа Катара (Community College of Qatar) [18].

Некоторые правительства требуют от своих университетов сотрудничать с зарубежными вузами. В 2008 году, когда Оман стал развивать систему негосударственных вузов, правительство поставило условие, что каждый новый негосударственный вуз должен подписать соглашение с зарубежным для оказания содействия по развитию национального института высшего образования. Несколько частных вузов Омана заключили контракты с институтами Австралии, Великобритании и США. В результате сложилась относительно запутанная система высшего образования, в которой негосударственный вуз предоставлял образовательные программы, предлагаемые его партнерами. Одной из самых характерных черт было то, что в рамках партнерства с американскими вузами предлагались четырехгодичные, а в рамках партнерства с вузами содружества – трехгодичные программы обучения.

Оставив в стороне проблемы внутренней политики, заметим, что данный пример иллюстрирует влияние, которое оказывает зарубежный вуз при проведении консультаций. Помимо этого, эффект от консультаций выходит за пределы влияния, оказываемого на развитие конкретного учебного заведения. Такие виды деятельности позволяют вступать в отношения с руководством учебных заведений, официальными лицами правительства, а также студентами. Каждое из указанных отношений может оказывать эффект на отношения между странами в долгосрочной перспективе.

### ***Исследовательские и информационные офисы***

Научно-исследовательская работа и преподавание не очерчиваются национальными границами. Десятилетиями ведущие вузы США развивали научно-исследовательские площадки и лаборатории в других странах, способствуя тем самым исследованиям и предоставляя студентам возможности практической работы. Для исключения некоторых из самых серьезных угроз человечеству (например, голод, нехватка воды, потребность в возобновляемой энергии и изменение климата) необходимо переступить границы государств и наладить более тесное сотрудничество между учеными и студентами разных стран.

Такие исследовательские площадки могут принимать различные формы, многие из них создаются для проведения конкретного исследования. Тем не менее вузы становятся все более вовлеченными в создание и развитие зарубежных отделений с целью повышения исследовательской и преподавательской активности. Например, Мичиганский государственный университет учредил такие отделения в Бурунди, Китае, Дубае, Кении, Мали, Мозамбике, Индии, Танзании, а также Замбии, чтобы помочь своим ученым координировать проекты в зарубежных странах. Высшая школа по архитектуре, планированию и сохранению при Колумбийском университете учредила программу «Студио Икс» (Studio X)<sup>3</sup>. Вместе с архитектурными студиями, расположенными в самом сердце городов Латинской Америки, Ближнего Востока, Африки, Восточной Европы и Азии, программа «Студио Икс» поддерживает преподавателей и студентов в научно-исследовательской работе в самых быстро развивающихся мегаполисах мира. Массачусетский институт технологий (MIT) открыл свои отделения в Африке, Азии, Европе и Южной Америке для обеспечения своих студентов возможностями прохождения стажировки<sup>4</sup>. Хотя не существует достоверной информации о количестве таких отделений, факт

---

<sup>3</sup> Studio X. URL: <http://www.arch.columbia.edu/studiox> (date of access: 29.01.2013).

<sup>4</sup> MIT International Science and Technology Initiatives. URL:<http://web.mit.edu/misti/> (date of access: 29.01.2013).

остается фактом: каждая такая структура способствует укреплению связей между учебным заведением и людьми с культурой, политикой и экономикой других стран.

### ***Аккредитация***

Пока трудно привести конкретный пример того, каким образом учебные заведения действуют в качестве акторов международного взаимодействия, но стоит отметить роль аккредитационных агентств в международных отношениях. В США учебные заведения и программы аккредитуют независимые некоммерческие структуры, в то время как в большинстве остальных стран правительство следит за механизмами обеспечения качества образования. Этот уникальный аспект американской системы аккредитации позволяет выйти за пределы национальных границ и дает возможность аккредитации не только отделений американских вузов за рубежом, но также и академических программ. Например, американское аккредитационное агентство Ассоциации высших учебных заведений Центральных штатов (Middle States Association of Colleges and Schools) сейчас аккредитует такие учебные заведения, как Американский университет в Каире, Париже и Шардже. Также оно аккредитует и зарубежные учебные заведения: университет Зайед (Zayed University), государственный вуз в ОАЭ. И еще до сих пор не ясно, какое значение имеет для зарубежного учебного заведения получение аккредитации от аккредитующего органа, ориентированного на систему высшего образования США. Пока не совсем ясно и то, как именно влияют аккредитационные агентства на международные отношения вузов, но они представляют другой подход, в рамках которого вузы выступают в качестве международных акторов.

## **Основания для участия правительства в высшем образовании**

Десятилетиями отношения между странами в большей степени определялись посредством военной мощи и других видов жесткой силы. Тем не менее за последние два десятилетия повы-

шается значимость национальных экономик и культурного влияния. Хотя зачастую высшее образование не всегда признается правительством в качестве одного из сильнейших национальных инструментов для создания экономического потенциала и расширения культурного влияния на другие страны, многие страны признали важность высшего образования в этих направлениях, спровоцировав *великую гонку умов* (*great brain race*): борьбу стран за привлечение лучших умов в мире. Странам необходимо новое знание, чтобы ускорить инновации, которые будут способствовать росту национальных экономик, а созданные вузы играют роль важных инструментов расширения национального культурного влияния. Это может быть реализовано через обучение иностранных студентов в местных кампусах или же через кампусы, созданные за рубежом.

Итак, правительства пришли к осознанию того, что образование может быть важным инструментом дипломатии. Очевидно, что интернационализация предполагает движение индивидов и знаний между странами. Такая деятельность способна вызвать волнения относительно национальной безопасности, поскольку в страну могут въехать нежелательные лица или может быть раскрыта засекреченная информация.

Данный раздел представляет описание трех сфер, внутри которых правительства участвуют в интернационализации высшего образования: экономической конкуренции, общественной дипломатии и национальной безопасности.

### ***Экономическая конкуренция***

Во многих странах высшее образование рассматривается как важная форма международной торговли, поддерживающая национальную экономическую конкурентоспособность [13]. Поскольку конкуренция за новое знание и инновации как один из компонентов страновых международных стратегий усиливается, то и национальные усилия в данном отношении будут эффективно влиять на деятельность вузов.

Во-первых, иностранные студенты представляют собой важную форму международной торговли. В Австралии, Канаде и США образование стало экспортом, и его стоимость состав-

ляет в целом соответственно 15 млрд австралийских долларов, 300 млн канадских долларов и 21 млрд долларов США [16, 17]. Фактически в США произошел рост на 10% за период между 2009 и 2010 годами. Эти цифры демонстрируют тенденцию движения студентов между границами как тех, кто учится в принимающей стране, так и тех, кто учится в зарубежном кампусе на родине. Многие иностранные студенты делают выбор в пользу того, чтобы остаться в стране своего обучения и вносить свой вклад в ее экономику, а не просто приносить прибыль, оплачивая обучение и расходы на проживание.

Во-вторых, что отмечается гораздо реже, это то, каким образом интернационализация высшего образования способствует экономическому развитию посредством прямого иностранного инвестирования [13]. Прямые иностранные инвестиции возникают тогда, когда организация вкладывает ресурсы в структуру, находящуюся частично в ее собственности, но расположенную в иной стране. Поскольку колледжи и университеты наращивают свое глобальное присутствие, мы наблюдаем увеличение перемещений финансового и академического капитала между странами для поддержки таких зарубежных площадок.

Например, сегодня можно насчитать около 200 международных кампусов-филиалов, действующих по всему миру. Такие кампусы-филиалы зачастую, но не всегда способствуют привлечению прямых иностранных инвестиций в принимающую страну. С целью развития и поддержки работы этих структур вуз должен вкладывать финансовые ресурсы в развитие инфраструктуры, маркетинг своих академических программ, а также поиск и подбор персонала. Более того, национальный университет должен переместить в такой кампус-филиал свой академический капитал, развивая учебные планы и систему управления. Все это может иметь и обратный эффект: влияние этого академического капитала на развитие сектора высшего образования и промышленности в принимающей стране оказывается большим, чем прибыль от предложенных академиче-

ских программ. Таким образом, высшее образование является очень важным компонентом формирования конкурентного преимущества стран.

В-третьих, в своей книге «Сравнительное преимущество стран» («The Competitive Advantage of Nations»), опубликованной в 1990 году, Портер делает вывод о том, что экономическое процветание страны в XXI веке создается, а не наследуется. В этом и состоит способность страны стать экономически успешной не на основе имеющихся природных ресурсов или увеличения рабочей силы, которые были важными элементами стратегии в прошлом. Сегодня экономический успех основывается на способности создавать инновации, а также на самих инновациях, которые создаются и поддерживаются национальными инновационными системами.

Лидеры развивающихся и развитых государств начали понимать, что единственной стратегией для развития инноваций и ускорения большого экономического успеха является инвестирование в высшее образование.

Лидеры в развитых странах выступили за увеличение финансирования для поддержки связей высшего образования с программами экономического развития, а многие лидеры развивающихся стран признали значение инвестиций в высшее образование, надеясь, что такие инвестиции помогут укрепить экономическую позицию страны через ускорение инноваций.

### ***Общественная дипломатия***

В течение столетия многие правительства и правительственные организации развитых стран инвестировали в программы, которые используют образование в качестве инструмента общественной дипломатии [4]. Одним из первых таких достижений стало создание организации «Альянс Франсэз» (Alliance Francaise), который был учрежден в 1883 году во Франции, и на сегодняшний день под его управлением действует около тысячи школ в 129 странах, занимающихся распространением французского языка и французской культуры. Две мировые войны подтолкнули правительства к вмешательству в эту сферу. После Первой мировой войны в США был



основан Институт международного образования (Institute for International Education), в Германии появилась Служба академических обменов (Akademischer Austauschdienst), которая была предшественницей DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst), а Великобритания сформировала Британский комитет по делам с остальными странами (British Committee for Relations with Other Countries), который со временем превратился в Британский Совет (British Council). Такие программы служили самым различным целям – от стимулирования обмена студентами и преподавателями до укрепления межинституциональных академических партнерств и расширения понимания (а также возможного принятия) одной культурой другой.

Вторая мировая война тоже стимулировала участие правительства в развитии интернационализации высшего образования, хотя в то время правительства были по большей части заинтересованы в программах академического обмена. Этот период казался таким международным институтам, как НАТО, Советский блок и Европейское экономическое сообщество (предшественница ЕС), эрой для развития программ и стипендий, стимулирующих движение студентов среди стран-членов [8]. Кроме того, многие правительства стран видели потенциальную выгоду таких обменов. США основали Программу Фулбрайт (Fulbright Program), описанную далее, а Великобритания и Франция направили средства на то, чтобы студенты из бывших колоний смогли учиться в их колледжах и университетах [4]. В 1960 году в СССР был основан Университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Хотя этот вуз в основном поставляет студентов в Россию, первоначальная идея его состояла в том, чтобы распространять русскую культуру и политические взгляды в странах Африки, Латинской Америки и Азии посредством обучения в России студентов из бедных стран с последующим их возвращением на родину. С другой стороны, План Коломбо (Colombo Plan), разработанный в 1950 году, инициировал международное сотрудничество между странами Юго-Восточной Азии, Австралией

и Новой Зеландией. Результатом усилий Плана Коломбо стало создание в 1969 году Международной программы обучения в Австралии (IDP Education Australia), нацеленной на содействие в образовании другим странам Азии и Тихоокеанского региона.

В настоящее время правительства продолжают участвовать в инициативах по интернационализации образования, при этом количество стран, участвующих в этих инициативах, увеличилось. Складывается впечатление, что страны заинтересованы в экономической конкуренции, участвуя в общественной дипломатии, и порой сложно разграничить эти две движущие силы. Некоторые инициативы критиковались за их неактуальность. Тем не менее экспресс-анализ глобальной политической среды подтверждает, что многие страны продолжают инвестировать в высшее образование и учитывают важную роль, которую оно может играть в экономических и политических отношениях между государствами.

Данная глава не была задумана как аргумент за или против такого рода программ; напротив, автор намерен представить обзор подходов, в рамках которых правительства могут и продолжают использовать высшее образование в качестве инструмента стратегий международных отношений. Автор также оставил в стороне роль высшего образования в инициативах по международному развитию, поскольку такие программы являются настолько широкими и разнообразными, что для этого требуется отдельное обсуждение.

### ***Национальная безопасность***

По своей природе интернационализация высшего образования является частью национальной политики безопасности, поскольку способствует мобильности людей и знаний между странами. В принципе доказано, что интернационализация представляет собой успешный способ распространения межкультурной осведомленности, уважения и сотрудничества. Но есть и те, кто использует программы по интернационализации в других целях. Один из самых очевидных примеров: многие из террористов, с кем связывают теракты 11 сентября в США,

въехали в страну по студенческим визам. Иностранные студенты, проходящие обучение в передовых научных лабораториях, могут увезти с собой знания в свою страну или передать их другому правительству, поддерживая тем самым развитие технологий или боеспособности, что теоретически может быть направлено против того государства, где студент получил образование. Однако следует понимать, что такие угрозы ограничены и не должны стать главной причиной для полной остановки процесса интернационализации высшего образования. Тем не менее такие угрозы в реальности имеют место, поэтому и странам, и руководителям учебных заведений необходимо быть осведомленными и бдительными при решении таких вопросов.

Но еще более важным является то, что преимущества интернационализации вполне реальны. Иностранные студенты и ученые обеспечивают совершенствование институционального сообщества, внося вклад в культуру обучения, научно-исследовательскую работу, а также в инновации учебных заведений. Например, в США большинство студентов, зачисленных на программы по естественным, инженерным наукам и математике, являются иностранными студентами. Если бы эти студенты не могли въехать в США, то многие из подобных программ пришлось бы закрыть, ограничив тем самым способность учебных заведений вносить вклад в инновационную культуру. Хотя часть таких студентов, возможно, вернется в свои родные страны и будет применять там полученные новые знания, многие из них остаются в стране, в которой было продолжено обучение, занимая позиции постдока, становясь преподавателями и/или руководителями научных подразделений в корпорациях. Если иммиграционный контроль будет ограничивать их возможность остаться, то это может оказать негативное влияние на национальную инновационную культуру.

Национальная безопасность представляет собой ту сферу, где правительствам и вузам следует найти способы сотрудничества. Правительства играют важную роль в защите своих

граждан от тех, кто намерен нанести им вред; но как бы то ни было, страна также выигрывает в значительной степени от мобильности людей и знаний.

## **Современное участие правительств в интернационализации**

В предыдущем разделе было рассмотрено несколько общих тем, которые могут быть интересны правительству для продвижения или ограничения интернационализации высшего образования. В основном это касается образовательных программ или отдельных учебных заведений. Тем не менее правительства проявляют активный интерес и оказывают прямую финансовую поддержку и другим видам деятельности по интернационализации высшего образования. Ниже дан краткий обзор некоторых из таких видов деятельности.

### ***Программы студенческих обменов***

Самым известным примером интернационализации высшего образования являются программы студенческих обменов. В США через основанную в 1946 году Программу Фуллбрайт (Fullbright Program) финансируются обмены студентами, учеными и преподавателями со многими странами. Программа предоставляет возможность жителям США пройти обучение в иной стране, а иностранцам дает шанс на обучение в США. Программой Фуллбрайт было профинансировано обучение более 300 тыс. человек более чем в 150 государствах мира. И США не единственная страна, выделяющая финансирование на подобные инициативы. Например, немецкая организация DAAD и Британский Совет также управляют похожими программами студенческих обменов.

В дополнение следует отметить, что некоторые государства имеют специфические программы стипендий, нацеленные на иностранных студентов с выдающимися достижениями [6]. Функционирующая в партнерстве с иностранными правительствами Австралийская стипендиальная программа раз-

вита (The Australian Development Scholarships Program) предоставляет финансирование на обучение зарубежных студентов в австралийских учебных заведениях. Другие программы, такие как Программа стипендий правительства Китая (Chinese Government Scholarships Program), Программа Чивнинг в Великобритании (the United Kingdom's Chevening Programme), американская Программа стипендий имени Эдмунда С. Маски (the U.S. Edmund S. Muskie Graduate Fellowship Program), а также немецкие стипендии на обучение и исследовательские гранты (Germany Study Scholarships and Research Grants) предоставляют финансирование, используя критерий академических достижений иностранных студентов.

### ***Маркетинговые кампании***

Относительно новой попыткой некоторых стран стал официальный маркетинг их сектора высшего образования. Подобно тому, как компании создают бренды, эти страны разрабатывают стратегии по продвижению своих предложений в образовательной сфере. Такие программы, как «Обучение в Германии» (Study in Germany), «Обучение в Австралии» (Study in Australia) и «Обучение в Великобритании» (Education UK), стремятся проинформировать потенциальных иностранных студентов (а также, вероятно, и остальных) о сильных сторонах и возможностях, существующих в рамках их систем высшего образования. Такие инициативы способствуют снижению барьеров, касающихся доступности образования, посредством предоставления студентам информации, помогающей им определить высшее учебное заведение, добиться зачисления и получить студенческую визу.

В США существует множество маркетинговых кампаний. Поскольку образование является в первую очередь ответственностью штатов, многие из них разработали для привлечения на свои территории иностранных студентов такие программы, как «Обучение в Нью-Йорке» (Study New York), «Обучение в Орегоне» (Study Oregon), а также «Обучение в Мэйн» (Study Maine). На федеральном уровне Госдепартамент США

инициировал кампанию «Образование в США» (Education USA), разработанную для создания привлекательного образа образовательной системы США. Департамент торговли США также проводит ряд ярмарок вакансий в рамках программы «Обучение в США» (Study USA). Такой двойственный подход между Госдепартаментом и Департаментом торговли иллюстрирует двойные цели, преследуемые правительством в процессе интернационального высшего образования: общественная дипломатия и экономическая конкуренция.

### ***Культурные центры при колледжах и университетах***

Другой стратегией общественной дипломатии, используемой правительствами, является спонсирование культурных центров за рубежом, многие из которых расположены на территории иностранных колледжей и университетов. Например, в задачи Фонда «Русский мир», основанного в 2007 году Правительством России, входит «продвижение русского языка как русского национального наследия и важного аспекта культуры России и мировой культуры, а также поддержка программ обучения русскому языку за рубежом» [1]. Фонд финансирует русские центры, расположенные в зарубежных образовательных учреждениях, и предоставляет поддержку для преподавания и изучения русского языка и культуры за пределами России. Немецкий Институт им. Гёте управляет культурными центрами в 25 странах мира, где ведется обучение немецкому языку и осуществляется международный культурный обмен. Китай также с 2004 года вкладывает значительные ресурсы в поддержку преподавания китайского языка и культуры за рубежом через Институты Конфуция (Confucius Institutes). По сообщениям в новостях, в конце 2009 года 282 Института Конфуция и 272 классных комнат Конфуция функционировали в 88 странах мира [5].

### ***Импортирующие учебные заведения***

В предыдущих разделах был представлен обзор того, каким образом правительства экспортировали свои образовательные услуги: посредством привлечения иностранных студентов в свои учебные заведения либо через открытие культурных

центров в других государствах. Другой недавно сложившийся феномен связан с усилиями правительств по импорту институтов высшего образования из других стран. Такая ситуация типична для стран Ближнего Востока и Азии, это также можно заметить в странах Африки и Южной Америки.

Существует много причин, по которым правительства заинтересованы в импорте высшего образования. Среди таковых можно выделить желание укрепить собственную «мягкую силу» [9]. Например, такие институты с мировым признанием, как Университет Нью-Йорка (New York University), университет Техаса (Texas A&M) и Корнельский университет (Cornell University), обладают непоколебимой репутацией. Основывая кампус в Абу-Даби или в Катаре, вуз осознанно или неосознанно делится своим репутационным капиталом с соответствующей страной. Даже менее известные вузы из стран с развитой системой высшего образования (например, Австралии, Великобритании, США) приносят с собой репутационный капитал за счет своей национальной принадлежности. Таким образом, импортирующие страны напрямую ассоциируют себя с Америкой, Британией и Австралией, повышая свою собственную репутацию и, возможно, наращивая свою «мягкую силу». Сложно себе представить, что, имея кампусы Университета Нью-Йорка, Гугенгейма и Лувра в Абу-Даби, репутация эмиратов не улучшится.

## Заключение

Правительства используют высшее образование для продвижения своих международных стратегий десятилетиями. Большинство таких стратегий включают экспорт высшего образования в другие страны. Тем не менее в последние годы развивающиеся страны также увидели преимущество импорта образования из известных учебных заведений. Но успешность таких мероприятий пока остается под вопросом.

## Литература

1. About Russkiy Mir Foundation // Russkiy Mir Foundation. 2008. URL: <http://www.russkiymir.ru/russkiymir/en/fund/about> (date of access: 29.01.2013).
2. The Economic benefits of international education to the United States for the 2010–2011 academic year: A statistical analysis. Washington, DC. 2011.
3. Education at a Glance // OECD. Paris: OECD Publishing, 2011. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf> (date of access: 29.01.2013).
4. *Guruz K.* Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy. Albany, N.Y.: SUNY Press, 2008.
5. How many Confucius Institutes are there in the world? // Hanban News. 2010. URL: [http://english.hanban.org/article/2010-07/02/content\\_153910.htm](http://english.hanban.org/article/2010-07/02/content_153910.htm) (date of access: 29.01.2013).
6. Higher Education: Approaches to Attract and Fund International Students in the United States and Abroad // Government Accountability Office. 2009.
7. Joint and Double Degree Programs in the Global Context // IIE–FUB. 2011. URL: <http://www.iie.org/en/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-Releases/2011/2011-09-12-Joint-Degree-Report> (date of access: 29.01.2013).
8. *Klineberg O.* International student exchange: An assessment of its nature and its prospects. New York: Mouton, 1976. P. 50–60.
9. *Lane J.E.* Global Expansion of International Branch Campuses: Managerial and Leadership Challenges // Multi-National Colleges & Universities: Leadership, Administration, and Governance of International Branch Campuses / J.E. Lane, K. Kinser (eds). San Francisco: Jossey-Bass, 2011. P. 1.
10. *Lane J.E.* Higher Education and Economic Competitiveness // Colleges and Universities as Economic Drivers: Measuring and Building Success / J.E. Lane, D.B. Johnstone (eds). Albany, NY: SUNY Press, 2012. P. 1–30.
11. *Lane J.E.* Importing Private Higher Education: International Branch Campuses // Journal of Comparative Policy Analysis. 2011. Vol. 13(4). P. 367–381.
12. *Lane J.E., Kinser K.* Multi-National Colleges & Universities: Leadership, Administration, and Governance of International Branch Campuses. San Francisco: Jossey-Bass. NAFSA, 2011.



13. *Lane J.E., Kinser K.* Results of the 1<sup>st</sup> Global Survey of International Branch Campuses. A paper presented at the Association for the Study of Higher Education's Annual Meeting. 2011.
14. *Leslie S.W., Kargon R.* Exporting MIT: Science, Technology and Nation—Building in India and Iran // *The History of Science Society*. 2006. P. 110–130.
15. *Nye J.S.* Soft Power: The means to success in world politics. N.Y.: Public Affairs, 2004.
16. Research Snapshot // Australian Education International. March 2009.
17. Research Snapshot // Australian Education International. 2009.
18. *Spangler M.S., Tyler Jr. A.Q.* Identifying Fit of Mission and Environment: Applying the American Community College Model Internationally // *Multi-National Colleges & Universities: Leadership, Administration, and Governance of International Branch Campuses* / J.E. Lane, K. Kinser (eds.). San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

**Глава 3. РАЗВИТИЕ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ  
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ ИЛИ «РАЗНОСКОРОСТНАЯ»  
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ\***

**Предварительные замечания**

Стремление к интернационализации сейчас уже не является новой чертой европейской системы высшего образования – скорее наоборот. Как считают многие исследователи, на современном этапе в Европе, так же как и в других частях света, интернационализация стала одной из основных функций университетов, сместившись от периферии их деятельности к центру. Все эти изменения произошли в течение последних двадцати лет.

Таким образом, интернационализация проникла во все три основные функции университета: образование, научно-исследовательскую деятельность и третью роль (или социальную функцию). Безусловно, это произошло не везде, и степень влияния интернационализации на три основные функции различна в разных странах. Влияние интернационализации достигло такой степени, что в некоторых странах и контекстах можно наблюдать неправильное использование и злоупотребление термином до такой степени, что все без исключения практики называются интернационализацией. Эта особенность будет рассмотрена далее и представляет собой первую сложность, связанную с попыткой описать основные тенденции интернационализации.

---

\* Перевод Л.В. Заварыкиной.

Вторая сложность связана с термином «Европа». Пытаясь описать современные тенденции интернационализации в Европе, нужно понимать, что само понятие «Европа» до некоторой степени относительно. На самом деле существует несколько Европ. Естественно, существует географическое понятие Европы, которая, согласно учебникам географии, простирается от Атлантического океана до Урала. Однако это определение редко подразумевается, когда рассматривают тенденции и пути развития высшего образования. С точки зрения высшего образования более релевантен термин «Европейское пространство высшего образования» (European Higher Education Area – ЕНЕА). Это пространство включает в себя 47 европейских государств (некоторые из которых географически расположены в Азии), являющихся членами Болонского процесса, и 27 стран Европейского союза плюс несколько других стран (таких как Норвегия, Лихтенштейн, Швейцария, Исландия, Турция и Хорватия), участвующих в программах Европейского союза.

Третья сложность тесно связана с первой и вытекает из постоянного «расширения» значения термина «интернационализация» [11]. К этому еще добавляется и отсутствие согласия среди различных акторов (континентов, стран, вузов и ученых) относительно того, что является и что не является интернационализацией. Одной из легендарных попыток определения понятия «интернационализация» является определение Джейн Найт, которая рассматривает интернационализацию как «процесс интеграции международного, межкультурного или глобального измерений в цели, функции и процессы высшего образования» [6, р. 2]. Помимо всего прочего, это определение хорошо еще и тем, что оно оставляет открытым вопрос о том, что составляет «международное измерение», избегая, таким образом, прескриптивного и ограниченного взгляда на этот феномен. В результате достаточно много тем и направлений деятельности вузов стало ассоциироваться с европейским контекстом интернационализации, включая следующие:

- международную (физическую) мобильность студентов (как для получения научной степени, так и на короткие программы обучения), профессорско-преподавательского состава и сотрудников администрации вуза;
- взаимное признание зарубежных квалификаций как для продолжения обучения за рубежом, так и для получения зарубежных квалификаций у себя в стране (в основном через систему кредитов ECTS);
- реформирование учебных программ, так называемую интернационализацию учебных программ, например преподавание на иностранных языках (в основном на английском), разработка двойных и совместных программ;
- международную мобильность программ и вузов, так называемое транснациональное образование;
- маркетинговую деятельность (стран, регионов и вузов), в основном направленную на привлечение иностранных студентов и создание партнерств;
- рост вовлеченности в трансграничные сети и международные партнерства на стратегическом уровне.

Хотя среди европейских стран существует общее согласие относительно элементов, составляющих интернационализацию, и можно наблюдать схожие практики интернационализации в этих странах, тем не менее важность и приоритетность этих элементов варьирует от страны к стране. Кроме того, европейские страны обладают различным количеством средств, которые они могут расходовать на задачи интернационализации. В результате, как будет показано далее, сложно использовать термин «интернационализация» в единственном числе, описывая уровень развития этой области в Европе. Рассматривая современные тенденции интернационализации в Европе, правильнее говорить об интернационализациях или «разноскоростной» интернационализации, перефразируя термин «разноскоростная Европа», лежащий в основе концепции европейской интеграции.

Учитывая эти три фактора, настоящая глава не направлена на всеобъемлющий анализ интернационализации в европейском контексте. Скорее автор пытается резюмировать наи-

более важные концептуальные разработки на европейском и национальном уровнях и подробно рассмотреть два элемента интернационализации – студенческую мобильность и реформу учебных программ.

### **Разработки политических стратегий в области высшего образования на европейском (наднациональном) уровне**

Как было показано выше, ландшафт современной Европы в области высшего образования регулируется двумя нормативными, во многом пересекающимися рамками: Европейского союза (ЕС) и Европейского пространства высшего образования. В какой-то степени это необычная ситуация: по крайней мере 27 стран, являющихся членами Евросоюза и Европейского пространства высшего образования, должны придерживаться двух параллельных повесток дня и системы целей на наднациональном уровне. И если повестки и приоритеты более менее синхронны, то поведение официальных представителей европейских стран на этих двух форумах противоречиво. «Официальные представители “щедры” и “полны энтузиазма” в контексте Болонского процесса (где присутствует только “пряник” и практически нет “кнута”), но они становятся чрезвычайно сдержанными и ориентированными на постановку задач в контексте Европейского союза и на национальном уровне, где на них возлагается ответственность» [4, p. 231]

В рамках этого двойного контекста далее будут рассмотрены ключевые политические стратегии, недавно разработанные в рамках этих двух форумов.

#### ***Контекст Европейского союза***

Традиционно Европейские сообщества, а в дальнейшем Евросоюз не уделяли достаточно внимания сектору высшего образования по сравнению, например с сектором сельского хозяйства, на который Евросоюз всегда оказывал большое

влияние. Первоначально ЕС занимался только проблемами, связанными с сотрудничеством европейских стран в области профессионального образования и не выходил за рамки этого сотрудничества. Такие ключевые вопросы, как финансирование и управление высшим образованием, оставались вне поля деятельности ЕС [11].

В результате не случайно включенность Евросоюза в международное высшее образование ограничивалась поддержкой мобильности студентов прежде всего внутри стран Евросоюза (включая шесть стран, не входящих в Евросоюз, но участвующих в Программе «Обучение в течение всей жизни» (Lifelong Learning Programme – LLP): Исландия, Лихтенштейн, Хорватия, Норвегия, Турция и Швейцария).

С начала реализации программы «Эразмус» (ERASMUS) более 25 лет тому назад продвижение краткосрочной мобильности студентов и поддержка этих программ постоянно усиливались. Сейчас студенческая мобильность входит в повестку дня Евросоюза. Государства – члены ЕС серьезно поддерживают мобильность, поставив цель – «сделать непрерывное образование и мобильность реальностью» в четырех основных стратегических задачах Стратегической рамки образования и профессиональной подготовки ЕС (EU Strategic Framework for Education and Training).

Программа «Эразмус» служит инструментом международной деятельности во многих странах, особенно в Центральной и Восточной Европе, и, как мы покажем далее, является центральным элементом национальных и институциональных стратегий интернационализации, и в частности мобильности. Программа продолжает играть важную роль также и в росте численных показателей. Студенты программы «Эразмус» составляют 1/5 всех европейских студентов, обучающихся за рубежом. Другими словами, без программы «Эразмус» количество студентов, выезжающих на обучение за рубеж, снизится на 20%. Особенно важную роль программа играет в поддержке обучения за рубежом для студентов из трех стран: Испании, Чешской Республики и Бельгии [13].

Число мобильных студентов из стран, участвующих в программе «Обучение в течение всей жизни», являющейся частью проекта «Эразмус», достигло почти 3 млн человек в 2012 году. Сейчас программа «Эразмус» стремится к достижению новой цели – «бенчмаркинга образовательной мобильности», которая была поставлена в ноябре 2011 года Европейским советом по образованию. Заключение Совета устанавливают следующую цель: «К 2020 году в Европейском союзе в среднем 20% выпускников должно пройти обучение или профессиональную подготовку (включая стажировки) за рубежом. Период обучения должен составлять минимум 3 месяца и включать 15 кредитов (по системе ECTS)» [2].

Помимо программы «Эразмус», которая финансирует внутриевропейскую мобильность и может рассматриваться как внутренняя программа, Евросоюз на протяжении многих лет также финансируют программы мобильности с другими частями света, в основном так называемые программы международного сотрудничества, такие как «Темпус», «Альфа», «Азия Линк», «Евросоюз – США», «Евросоюз – Канада» или другие программы с индустриальными странами. Тем не менее, сохраняя значимость, эти программы никогда не достигали уровня мобильности в рамках программы «Эразмус».

С 2004 года в европейском контексте возник новый элитный инструмент – программа «Эразмус Мундус» (Erasmus Mundus), которая поддерживает мобильность ученых степеней. Это программа хорошо известна как в Европе, так и за ее пределами. В отличие от программы «Эразмус», которая направлена на предоставление возможностей мобильности для как можно большего количества европейских студентов, программа «Эразмус Мундус» поддерживает мобильность талантливых студентов как из стран, входящих в Европейский союз, так и из стран, не входящих в ЕС. Таким образом, программа в том числе направлена на достижение цели Болонского процесса, который призван сделать Европу привлекательным местом обучения для студентов из неевропейских стран.

В этом амбициозном политическом контексте, помимо постановки четких задач по мобильности, Европейский союз установил также серьезные цели, которые должны быть достигнуты к концу десятилетия. Так, Европейская комиссия предложила создать новое поколение европейских образовательных программ, оставив текущее название «Эразмус» для всех предложений по программам. И хотя пока еще много неясности относительно окончательного формата программы (как и ее названия), предложения Европейской комиссии связаны с дальнейшим укреплением поддержки мобильности студентов и расширением видов мобильности, которые финансирует программа. Программа также направлена на дальнейшую поддержку двойных и совместных программ, продвигая мобильность степеней и создавая специальные механизмы для поддержки мобильных студентов, обучающихся на программах магистратуры. Планируемая программа «Гарантированная система кредитов для магистрантов» (*Master student loan guarantee*), в рамках которой планируется поддержать около 330 тыс. мобильных студентов в течение следующих 7 лет, таким образом, представляет новый вид поддержки студенческой мобильности в Европе за счет кредитов на обучение, а не грантов, как это делалось в предыдущие годы.

В то время как в течение нескольких десятилетий Европейский Совет по образованию поддерживал сотрудничество в области высшего образования с неевропейскими странами, только недавно термин «интернационализация» стал использоваться в программных документах Европейского союза. Частично это объясняется тем, что основной инструмент интернационализации Евросоюза – программа «Эразмус» – с точки зрения Европейского союза не является международным инструментом, так как финансирует мобильность студентов внутри ЕС (и нескольких привилегированных государств).

Одной из первых попыток эксплицитного применения концепции «Интернационализация» на уровне Евросоюза была подготовка Европейской комиссией сообщений по интернационализации высшего образования Евросоюза и о высшем образовании ЕС в мире. Однако, согласно недавней информа-



ции, ЕС отказался от использования термина «интернационализация» в названии нового стратегического документа, который скоро должен быть опубликован. Это не удивительно, поскольку с точки зрения Евросоюза термин «интернационализация» может использоваться только в отношении взаимодействия стран ЕС со странами, не являющимися ее членами. Таким образом, этот термин не включает в себя взаимодействие между странами ЕС, которые рассматриваются как внутренние отношения. Очевидно, что такая интерпретация понятия противоречит общепринятому определению термина «интернационализация». Оставляя в стороне название документа, по-видимому, эта стратегия будет направлена на снятие напряженности, связанной с сотрудничеством и конкуренцией при построении взаимоотношений Евросоюза с не входящими в него странами. Стратегия также будет направлена на привлечение талантливых иностранных студентов и в то же время на борьбу с утечкой мозгов.

Учитывая разработку программы «Эразмус для всех» («ERASMUS for all») и текущую информацию по высшему образованию ЕС в мире, будущая вовлеченность ЕС в процессы интернационализации высшего образования кажется очевидной. Тем не менее, насколько сбудутся эти прогнозы в долгосрочной перспективе, покажет время.

### ***Политический контекст Болонского процесса (Европейское пространство высшего образования)***

Любопытно, что подход к интернационализации в рамках Болонского процесса характеризуется двумя отличительными и необычными чертами. Во-первых, аналогично контексту ЕС, отмечается недостаток эксплицитного использования концепции «Интернационализация» в любых официальных документах, хотя с самого начала Болонский процесс поддерживает элементы, традиционно относящиеся к интернационализации. И, во-вторых, несмотря на первоначальные амбиции по взаимодействию с неевропейскими странами, Болонский процесс на протяжении достаточно длительного времени (до 2007 года) оставался внутренне ориентированным [11].

Хотя слово «интернационализация» и отсутствовало в документах Болонского процесса на протяжении первых лет и фактические названия соглашений Болонского процесса менялись от одного двухгодичного периода до другого, деятельность в рамках Болонского процесса вполне можно отнести к традиционному определению интернационализации в высшем образовании. К этим областям относятся мобильность, тесно связанная с признанием иностранных квалификаций, двойных степеней, и «глобальное измерение», т.е. внешнее измерение Болонского процесса.

Мобильность всегда рассматривалась как один из краеугольных камней Болонского процесса, введением к структурной реформе, состоящей из двух основных частей. Одной ее частью является привлечение большего количества иностранных студентов, а другой то, что «европейская система высшего образования становится привлекательной в мире, так же как и европейские культурные и научные традиции» [1, р. 2–3]. В результате все министерские коммюнике в истории Болонского процесса уделяли особое внимание мобильности студентов, а страны, подписавшие Болонскую декларацию, должны концентрировать усилия на устранении барьеров к мобильности. Более того, в коммюнике Левена 2009 года поставлена амбициозная цель: «К 2020 году, по крайней мере, 20% выпускников европейского пространства высшего образования должны пройти обучение или профессиональную подготовку за рубежом» [2, р. 4].

В области признания квалификаций был проведен ряд мероприятий, связанных с принятием общей кредитной системы (модели ECTS) и направленных на облегчение трансграничной мобильности студентов в целях обучения. Процесс реализации программ двойных дипломов был поддержан в рамках программы «Эразмус Мундус», запущенной в 2004 году. Программа предоставляла финансовые механизмы для реализации этих совместных инициатив. Недавно министры образования стали продвигать более инклюзивный взгляд на интернационализацию учебных программ, упоминая другие

виды интегрированной мобильности – так называемые окна мобильности (текущее исследование Ассоциации академического сотрудничества пытается прояснить эту концепцию и продемонстрировать, чем такие соглашения отличаются от традиционных программ обучения за рубежом). И в заключение: усилия по «глобальному измерению» открыли новую эру внешнего сотрудничества для Болонского процесса.

До принятия на министерской конференции в 2007 году «Стратегии по европейскому пространству высшего образования. Стратегия внешнего измерения Болонского процесса» [9] большая часть деятельности по мобильности и сотрудничеству в рамках Болонского процесса имела внутреннюю направленность, несмотря на первоначальные амбиции развития внешних связей [11]. До сегодняшнего времени единственным контактом с внешним миром были программы совместных степеней. Однако с принятием стратегии 2007 года перспективы глобального сотрудничества опять вошли в повестку интернационализации Болонского процесса [11, р. 19] В стратегии [9, р. 3] были выделены пять ключевых областей, где необходимы совместные усилия:

- 1) совершенствование информации о Европейском пространстве высшего образования;
- 2) продвижение европейского высшего образования для повышения его привлекательности и конкурентоспособности в мире;
- 3) укрепление сотрудничества, основанного на партнерстве (со странами, не входящими в состав ЕС);
- 4) усиление политического диалога (с государствами и стейкхолдерами стран, не входящих в состав ЕС);
- 5) дальнейшая деятельность по признанию квалификаций.

Основываясь на стратегии 2007 года и формате Болонского форума, министры стран, входящих в Европейское пространство высшего образования, в 2012 году на министерской конференции в Бухаресте приняли новый всеобъемлющий стратегический документ, где была впервые сделана ссылка на интернационализацию. В документе «Мобильность для луч-

шего обучения: стратегии 2020» [8] Европейского пространства высшего образования страны, подписавшие документ, призываются «к развитию и реализации своих собственных стратегий интернационализации и мобильности с конкретными целями и измеряемыми показателями по мобильности» [8, р. 1]. Таким образом, сделана попытка преодолеть двойственное отношение (конкуренции и сотрудничества) к странам, не входящим в состав ЕС, со стороны стран – членов ЕС. Документ призывает страны ЕС «прикладывать усилия для достижения лучшей и сбалансированной мобильности среди стран, входящих в Европейское пространство высшего образования, и стран, в него не входящих» [8, р. 2].

### ***Эффективность наднациональных повесток***

В рамках как ЕС, так и Болонского процесса странам-членам продолжают предоставляться важные ориентиры, задающие амбициозные цели и целевые показатели. Успех этих стран, как и успех Болонского процесса, который является в основном добровольной формой сотрудничества, тем не менее, зависит от желания и способности отдельных стран работать вместе для достижения этих целей. И в дальнейшем, как будет подчеркнуто далее, некоторые европейские страны в большей степени ориентированы на интернационализацию и подготовлены к ней.

## **Разработка политических стратегий на национальном уровне**

Мы показали во введении к этой главе, что достаточно сложно использовать слово «интернационализация» в единственном числе, описывая европейский контекст, в особенности в ситуации, когда европейские государства, имея различный контекст, поддерживают различные элементы того, что относится к концепции «Интернационализация». В результате в Европе мы имеем не одну, а несколько форм интернационализации. Таким образом, в данной главе автор ставит перед

собой цель высветить те области, в которых подходы к интернационализации варьируют в Европе, показав также степень различий и возможность применения разных подходов.

Для демонстрации этого явления были выбраны примеры мобильности студентов и реформы учебных планов.

### ***Мобильность иностранных студентов – интересная ситуация в Европе***

Несмотря на то что понятие интернационализации за последние годы достаточно расширилось, данное явление наиболее часто ассоциируется с мобильностью студентов. В действительности, несколько европейских стран (пожалуй, меньшинство) приравнивают интернационализацию к мобильности. Мобильность иностранных студентов – это та область интернационализации, где большинство европейских стран схожи. Но также в этой области наблюдаются характерные различия.

С одной стороны, с точки зрения политики в европейских странах наблюдается беспрецедентный уровень (через программы и стратегии, о которых говорилось выше), с другой стороны, как показало недавнее исследование Ассоциации академического сотрудничества, всего несколько европейских стран в реальности имеют действующие правительственные стратегии по поддержке мобильности [4]. Это наблюдение можно отнести и к другим стратегиям интернационализации в европейском контексте. Модель, описывающая комплексную национальную политику по мобильности, делает различие между: различными видами мобильности – приезжающие в страну студенты и выезжающие из страны студенты; обучение за рубежом с получением степени и обучение за рубежом с получением кредитных баллов (изучение части курса); мобильность, финансируемая в рамках каких-либо программ, и мобильность, оплачиваемая студентом самостоятельно; различными региональными приоритетами (например, другие страны ЕС, страны Европейского пространства высшего образования и т.д.); различными уровнями обучения (бакалавриат, магистратура, обучение на программах PhD). Эта модель характеризуется также ясными, измеряемыми количествен-

ными показателями, инструментами и средствами для достижения целей по мобильности и связями с более широким контекстом интернационализации или политикой в области высшего образования в определенной стране [10].

На момент проведения исследования Ассоциации академического сотрудничества, опубликованного в 2012 году, только у Эстонии, Финляндии, Германии, Нидерландов, Англии и Уэльса были выявлены сформированные стратегии по мобильности. У остальных стран не принят стратегический подход к мобильности на национальном уровне (и в более широком смысле к интернационализации), хотя они активно работают в этой области.

В отношении приоритетных видов мобильности и ее направлений исследование Ассоциации академического сотрудничества 2011 года выявило, что большинство национальных приоритетов было связано с обучением студентов своей страны за рубежом на краткосрочных программах и приемом иностранных студентов на долгосрочное обучение. В своих приоритетах 25 стран упомянули мобильность студентов, 19 – обучение студентов своей страны за рубежом на краткосрочных программах и 18 – обучение иностранных студентов у себя в стране на долгосрочных программах. Из 25 стран 13 объединяют эти приоритеты, т.е. они проводят двойную стратегию: посылают своих студентов на обучение и принимают у себя иностранных студентов [11, р. 179] Это не вызывает удивления, так как в европейском контексте обучение студентов за рубежом ассоциируется с их лучшим последующим трудоустройством и востребованностью на рынке труда [5].

Численность иностранных студентов часто служит одним из индикаторов «привлекательности» системы высшего образования страны (не только европейских стран, но и Австралии, и США).

Только несколько европейских стран имеют четкие количественные показатели по мобильности студентов. Так, Австрия ставит своей целью обучение 50% своих студен-

тов за рубежом; Фламандское сообщество Бельгии – 15% к 2015 году; Чешская Республика – 50%, со сроком обучения минимум 1 семестр; Эстония – 4–5% студентов, обучающихся на программах PhD, к 2015 году должны обучаться за рубежом; Финляндия – 6% студентов университетов и 8% студентов колледжей должны обучаться по программам обмена; в Германии – 50%, в Нидерландах – 25%, а Португалия ставит своей целью удвоение количества студентов, обучающихся по программе «Эразмус». Четыре другие страны упоминают количественные показатели Болонского процесса: 20% мобильных студентов к 2020 году, но не уточняют тип мобильности студентов. Что касается студентов, приезжающих в страну на обучение, то только девять стран ставят перед собой цель – достижение определенных численных показателей количества иностранных студентов. К этой группе стран относится Франция (в 2012 году планируется привлечь 17% иностранных студентов, обучающихся на программах магистратуры, и 33% иностранных студентов, обучающихся на программах PhD), Ирландия (12–15% иностранных студентов), Мальта (5 тыс. иностранных студентов, оплачивающих обучение, в период 2009–2020 годы), или Великобритания (100 тыс. иностранных студентов в 2011 году, из которых 70 тыс. студентов обучаются на программах высшего образования и 30 тыс. студентов – на программах профессионального образования). Очевидно, что у этих стран, поставивших перед собой количественные цели, различные амбиции в области привлечения иностранных студентов. Также интересно, что у некоторых стран заявленные количественные показатели выше, чем европейские показатели.

Учитывая влияние программ мобильности ЕС, неудивительно, что европейские страны в качестве региональных приоритетов по мобильности называют страны Евросоюза. Помимо этого, несколько стран проводят политику «ближайшего соседа», показывая, что географические и исторические связи важны для подходов к мобильности [10]. Такой подход

демонстрируют, например, Скандинавские страны («объединенный скандинавский подход к мобильности») и Австрия, в чьи приоритеты входит сотрудничество со странами Центральной и Юго-Восточной Европы [10, р. 185]. Давние политические связи также играют важную роль в Европе: так, у Испании специфические цели относительно Латинской Америки, у Португалии – относительно Бразилии и португалоговорящих стран Африки.

Европейские страны различаются не только политическими приоритетами, но и реальными потоками мобильных студентов. Например, рассматривая мобильность, связанную с получением степени, можно отметить, что на макроевропейском уровне мобильность иностранных студентов составляет 45%, но эти показатели варьируют у европейских стран. Во-первых, согласно исследованию Тейчлера по мобильности [10], около двух третей всех иностранных студентов, обучающихся на программах с получением степени, учатся в Великобритании (460 тыс. иностранных студентов), Германии (258 тыс.) и Франции (246 тыс.) (данные за 2006/2007 академический год). В небольших европейских странах, таких как Мальта, обучается несколько сотен иностранных студентов (табл. 1). В относительном выражении наибольшее количество иностранных студентов обучается на Кипре и в Великобритании, где один из четырех и один из пяти студентов являются иностранцами [3], а в таких странах, как Польша, обучается менее 1% иностранных студентов. На практике эта дифференциация означает, что реалии европейских стран различаются, и для иностранных студентов требуются различные степени адаптации.

Аналогичная степень дифференциации наблюдается в потоках выезжающих на обучение студентов (табл. 2).

Наконец, сравнивая потоки выезжающих и приезжающих студентов в 47 странах, входящих в Европейское пространство высшего образования, можно разделить страны на четыре группы, демонстрируя различия стран в европейском контексте.



Согласно исследованию [3], страны Европы можно разделить на следующие группы:

- «Привлекательные системы» (такие страны, как Великобритания, Франция, Дания или Швеция, в которых низкая мобильность студентов, выезжающих из страны, и высокая мобильность приезжающих в страну студентов).

- «Открытые системы» (такие страны, как Германия, Австрия, Швейцария, в которых высоки потоки как студентов, выезжающих на обучение в другие страны, так и студентов, приезжающих на обучение).

- «Ограниченные системы» (такие страны, как Эстония, Ирландия и Мальта, в которых высок поток выезжающих студентов, но низок поток приезжающих студентов).

- «Закрытые» системы (такие страны, как Турция, Португалия, Румыния, в которых низкий поток выезжающих студентов и низкий поток приезжающих студентов).

### ***Мобильность учебных программ – от первых шагов до массового распространения***

Второй вид интернационализации – интернационализация учебных программ – тесно связан с мобильностью и также имеет высокий приоритет в европейской повестке интернационализации. Не рассматривая традиционные области изучения иностранных языков и страноведения, которые были характерны для европейского высшего образования в течение многих десятилетий, два типа инициатив получили особую приоритетность в европейском контексте – это программы двойных дипломов, или совместные программы, и программы обучения на иностранном языке (преимущественно английском). Ни одна из этих инициатив не является новой – например, многие совместные программы и программы двойных дипломов были разработаны благодаря программе совместного обучения (Joint Study Programme Scheme), предшествующей программе «Эразмус». Эта программа действовала в 1970-х годах. Новым на современном этапе разработки таких международных программ является поддержка.

Таблица 1

**Иностранные студенты, обучающиеся на программах с присвоением  
ученой степени в некоторых европейских странах**

Европейские страны/место обучения студентов	Общая численность студентов, обучающихся в вузах			Общая численность иностранных студентов			Доля иностранных студентов в общей численности студентов, %		
	1998/1999	2002/2003	2006/2007	1998/1999	2002/2003	2006/2007	1998/1999	2002/2003	2006/2007
AT Австрия	252 893	229 802	260 975	29 819	31 101	43 572	11,5	13,5	16,7
BE Бельгия	351 788	374 532	393 687	36 136	41 856	47 218	10,3	11,2	12,0
BG Болгария	270 077	230 513	258 513	8 412	8 025	9 351	3,1	3,5	3,6
CH Швейцария	156 390	185 965	213 112	25 258	32 847	41 058	16,2	17,7	19,3
CY Кипр	10 842	18 272	22 227	1 860	5 282	5 973	17,2	28,9	26,9
CZ Чешская Республика	231 224	287 001	362 630	4 583	10 338	24 483	2,0	3,6	6,8
DE Германия	–	2 242 397	2 278 897	178 195	240 619	258 513	n.a.	10,7	11,3
DK Дания	106 957	201 746	232 194	12 325	18 120	20 851	11,5	9,0	9,0
EE Эстония	48 684	63 625	68 767	793	1 090	2 200	1,6	1,7	3,2
ES Испания	1 786 778	1 840 607	1 777 498	32 954	53 639	59 814	1,8	2,9	3,4
FI Финляндия	262 890	291 664	309 163	4 847	7 361	10 066	1,8	2,5	3,3
FR Франция	2 012 193	2 119 149	2 179 505	130 952	221 567	246 612	6,5	10,5	11,3
GR Греция	387 859	561 457	602 858	–	12 456	21 160	n.a.	2,2	3,5
HU Венгрия	279 397	390 453	431 572	8 869	12 226	15 110	3,2	3,1	3,5

IE Ирландия	151 137	181 557	190 349	7 183	10 201	16 758	4,8	5,6	8,8
IS Исландия	8 462	13 347	15 821	207	580	783	2,4	4,3	4,9
IT Италия	1 797 241	1 913 352	2 033 642	23 496	36 137	57 271	1,3	1,9	2,8
LI Лихтенштейн	–	440	673	–	346	594	n.a.	78,6	88,3
LT Литва	107 419	167 606	199 855	477	–	1 920	0,4	n.a.	1,0
LU Люксембург	2 717	3 077	–	652	–	–	24,0	n.a.	n.a.
LV Латвия	82 042	118 944	129 497	1 847	2 390	1 433	2,3	2,0	1,1
MT Мальта	5 768	8 946	9 811	302	409	607	5,2	4,6	6,2
NL Нидерланды	469 885	526 767	590 121*	13 619	20 531	37 815	2,9	3,9	6,4
NO Норвегия	187 482	212 395	215 237	9 004	11 060	15 618	4,8	5,2	7,3
PL Польша	1 399 090	1 983 360	2 146 926	5 693	7 617	13 021	0,4	0,4	0,6
PT Португалия	356 790	400 831	366 729	–	15 483	17 950	n.a.	3,9	4,9
RO Румыния	407 720	643 911	928 175	13 279	9 730	12 188	3,3	1,5	1,3
SE Швеция	335 124	414 657	413 710	24 412	32 469	42 769	7,3	7,8	10,3
SI Словения	79 126	101 458	115 944	654	963	1 511	0,8	0,9	1,3
SK Словакия	122 886	158 089	217 952	–	1 651	2 010	n.a.	1,0	0,9
TR Турция	1 464 740	1 256 629	2 453 664	18 337	15 719	19 257	1,3	1,3	0,8
UK Велико- британия	2 080 960	2 287 833	2 362 815	232 540	388 365	459 987	11,2	11,2	19,5
<i>Итого</i>	15 216561	19 430 382	21 782519	826 705	1 117 735	1 507473	4,5	5,8	6,9

*Источник.* Адаптировано из [10].

Таблица 2

## Студенты из некоторых европейских стран, проходящие обучение за рубежом

Страна или гражданство	Общая численность студентов – граждан данной страны, обучающихся у себя на родине		Численность студентов, обучающихся за рубежом			Соотношение студентов из данной страны, обучающихся за рубежом, к численности студентов, обучающихся у себя на родине			
	1998/1999	2002/2003	2006/2007	1998/1999	2002/2003	2006/2007	1998/1999	2002/2003	2006/2007
AT Австрия	223 074	198 701	217 403	11 407	12 628	12 965	0,051	0,064	0,060
BE Бельгия	315 652	332 676	346 469	9 391	11 502	10 355	0,030	0,035	0,030
BG Болгария	261 665	222 488	249 162	9 673	22 072	26 623	0,037	0,099	0,107
CH Швейцария	131 132	153 118	172 054	8 400	8 765	9 850	0,064	0,057	0,057
CY Кипр	8 982	12 990	16 254	6 471	16 904	22 411	0,720	1,301	1,379
CZ Чешская Республика	226 641	276 663	338 147	3 837	6 800	8 419	0,017	0,025	0,025
DE Германия	–	2 001 778	2 020 384	52 080	62 821	87 750	–	0,031	0,043
DK Дания	94 632	183 626	211 343	6 326	6 733	6 838	0,067	0,037	0,032
EE Эстония	47 891	62 535	66 567	1 399	2 399	4 020	0,029	0,038	0,060
ES Испания	1 753 824	1 786 968	1 717 684	25 909	27 626	29 027	0,015	0,015	0,017
FI Финляндия	258 043	284 303	299 097	9 817	10 430	9 838	0,038	0,037	0,033
FR Франция	1 881 241	1 897 582	1 932 893	44 593	53 188	61 593	0,024	0,028	0,032
GR Греция	–	549 001	581 698	66 428	50 284	38 231	–	0,092	0,066
HU Венгрия	270 528	378 227	416 462	6 402	8 237	8 551	0,024	0,022	0,021

IE Ирландия	143 954	171 356	173 591	19 285	15 823	30 204	0,134	0,092	0,174
IS Исландия	8 255	12 767	15 038	2 395	2 985	3 771	0,290	0,234	0,251
IT Италия	1 773 745	1 877 215	1 976 371	43 268	43 061	45 044	0,244	0,023	0,023
LI Лихтенштейн	–	94	79	531	665	747	–	7,074	9,456
LT Литва	106 942	166 917	197 935	2 141	4 817	8 532	0,020	0,029	0,043
LU Люксембург	2 065	–	–	5 388	6 513	7 148	2,609	–	–
LV Латвия	80 195	116 554	128 064	1 250	2 572	4 680	0,016	0,022	0,037
MT Мальта	5 466	8 537	9 204	594	625	1 074	0,109	0,073	0,117
NL Нидерланды	456 266	506 236	552 306	12 819	12 486	14 433	0,028	0,025	0,026
NO Норвегия	178 478	201 335	199 619	12 749	15 453	13 646	0,071	0,077	0,068
PL Польша	1 393 397	1 975 743	2 133 905	15 600	26 267	41 896	0,011	0,013	0,020
PT Португалия	–	385 348	348 779	10 730	12 086	16 639	–	0,031	0,048
RO Румыния	394 441	634 181	915 987	9 247	19 181	24 597	0,023	0,030	0,027
SE Швеция	310 712	382 188	370 941	13 758	15 254	15 791	0,044	0,040	0,043
SI Словения	78 472	100 495	114 433	1 719	2 385	2 699	0,022	0,024	0,024
SK Словакия	–	156 438	215 942	4 428	14 429	25 466	–	0,092	0,118
TR Турция	1 446 403	1 240 910	2 434 407	46 514	51 117	56 555	0,032	0,041	0,023
UK Великобритания	1 848 420	2 032 600	1 902 828	26 098	28 596	23 393	0,014	0,014	0,012
<i>Итого</i>	13 700 516	18 309 570	20 275 046	490 647	574 704	672 786	0,026	0,031	0,033

*Источник.* Адаптировано из [10].

## Программы двойных дипломов

Программы двойных дипломов являются одной из наиболее традиционных форм сотрудничества университетов разных стран, но до сих пор информация по распространению этого феномена в европейском контексте остается ограниченной. Чаще всего, говоря о совместных программах в Европе, приводят такие показатели: 138 магистерских программ и 43 программы PhD в 2012 году в рамках программы «Эразмус Мундус». «Эразмус Мундус» – достаточно успешная модель для реализации совместных программ, но многих волнует их жизнеспособность после завершения финансирования со стороны ЕС.

Кроме того, совместные программы в рамках «Эразмус Мундус», являясь важным брендом системы европейского высшего образования, как показывают Кудер и Обст в своем исследовании 2009 года, представляют собой только часть совместных программ в Европе. Они обнаружили, что 26% европейских вузов, участвовавших в опросе, реализуют совместные программы, в то время как 76% – программы двойных дипломов. Исследование также показало, что европейские вузы и вузы США чаще всего реализуют совместные программы и программы двойных дипломов с европейскими вузами, чем с вузами из других регионов: 86% европейских вузов имеют совместные программы с другими европейскими вузами, 53% вузов США реализуют программы совместных дипломов с европейскими вузами [7, р. 12].

На данный момент отсутствуют точные данные об общем количестве совместных программ и программ двойных дипломов в Европе. Таким образом, серьезный количественный анализ по этому аспекту оказывается затруднительным.

## Обучение на английском языке

Наиболее свежие данные по преподаванию в университетах на английском языке относятся к 2007 году. В 2012 году Ассоциация академического сотрудничества провела исследование по изучению преподавания программ на английском языке в странах, где английский язык не является официальным. Из 851 вузов, ответивших на опросник Ассоциации

академического сотрудничества, 47% подтвердили, что по крайней мере одна программа в их вузе полностью преподается на английском языке, в среднем по всем университетам только три программы преподаются на английском языке [12]. Больше всего программ на английском языке преподается в Нидерландах (509), далее следуют Германия (214), Финляндия (208) и Швеция (128). В целом в этих странах преподается около половины из 2 400 программ. В относительных показателях лидируют Нидерланды, где 34% программ преподаются на английском языке. В Южной Европе небольшое количество программ преподается на английском языке. Исследование также показало, что большинство программ (79%) предлагаются на уровне магистратуры и только 16% на уровне бакалавриата.

Также было продемонстрировано, что программы обучения на английском языке, большинство из которых являются совместными или программами двойных дипломов, служат инструментом привлечения иностранных студентов. В среднем 65% иностранных студентов поступили на такие программы в 2007 году, более трети (36%) из них представляли европейские страны, 34% являлись студентами из азиатских стран, остальные – из других частей света.

Тем не менее исследование 2007 года показало, что это бурно развивающаяся область. И хотя сейчас нет точных количественных показателей, они должны быть выше показателей 2007 года.

## Заключение

В ходе анализа была предпринята попытка избежать обобщений и описать основные тенденции развития интернационализации в европейском контексте. И хотя большинство европейских стран имеют схожие подходы к интернационализации вообще и к студенческой мобильности и интернационализации учебных программ в частности, различия между этими странами оказываются заметными. Эти важные нюансы надо иметь в виду, пытаясь описать интернационализацию в Европе. Вероятно, что некоторые из этих различий исчезнут, в то время как другие станут более значимы.

## Литература

1. The Bologna Declaration of 1999. URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna\\_declaration1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna_declaration1.pdf) (date of access: 27.02.2012).
2. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve. 28–29 April 2009. URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven\\_louvain-la-neuve\\_communique%C3%A9\\_april\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf) (date of access: 27.02.2013).
3. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. 2012 // Eurydice. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/138EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf) (date of access: 27.02.2012).
4. *Ferencz I., Wächter B.* European and National Policies for Academic Mobility. Linking Rhetoric, Practice and Mobility Trends. Bonn: Lemmens Verlag, 2012. URL: [http://www.bc.edu/content/dam/files/research\\_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf](http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf) (date of access: 27.02.2013).
5. *Janson K., Schomburg H., Teichler U.* The Professional Value of ERASMUS Mobility. The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers. Bonn: Lemmens, 2009.
6. *Knight J.* Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. 2003.
7. *Kuder M., Obst D.* Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context. N.Y.: IIE, 2009.
8. Mobility for Better Learning. Mobility Strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA). 2012. URL: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/2012%20EHEA%20Mobility%20Strategy.pdf> (date of access: 27.02.2012).
9. The Strategy for the European Higher Education Area in a Global Setting. A Strategy for the External Dimension of the Bologna Process. 2007. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Strategy-for-EHEA-in-global-setting.pdf> (date of access: 27.02.2013).
10. *Teichler U., Ferencz I., Wächter B.* Mapping Mobility in European Higher Education. Vol. I and II. Bonn: DAAD, 2011.
11. *Wächter B.* Mobility and Internationalisation in the European Higher Education Area // Beyond 2010. Priorities and Challenges for Higher Education in the Next Decade / M. Kelo (ed). Bonn: Lemmens Verlag, 2008. P. 13–43.



12. *Wächter B., Maiworm F.* English-Taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007. Bonn: Lemmens Verlag, 2007.
13. *Wächter B., Ferencz I.* Student Mobility in Europe. Recent Trends and Implications of Data Collection // European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms. Part 1 / A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson (eds.). Dordrecht: Springer, 2012.

**Глава 4. ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТОВ СТРАН АЗИИ\***

Недавно премьер-министра Сингапура господина Ля Сянь Луна спросили о том, что бы он сделал, если бы ему опять было 25 лет. Он ответил, что провел бы время в наиболее динамично развивающихся странах, прежде чем вернуться в Сингапур. Эти слова отражают суть того, что происходит сейчас в секторе высшего образования Азии: ориентация студентов на международное образование, адаптацию лучших практик высшего образования и инноваций, интернационализация университетов.

**Ситуация в Азии**

Азиатские правительства поставили перед собой цель увеличить охват населения высшим образованием с 20 до 40%, что привело к расширению сектора высшего образования. В странах Азии представлены разнообразные высшие учебные заведения: исследовательские университеты, педагогические университеты и колледжи, технологические университеты и колледжи. Все эти вузы способствуют созданию человеческого капитала, необходимого для проведения инноваций и экономического роста в азиатских странах.

---

\* Перевод Л.В. Заварыкиной.

Востребованность высшего образования привела к необходимости создания диверсифицированной системы образования, где значительное место отведено сектору негосударственного высшего образования (табл. 1а, 1б).

Таблица 1а

**Показатели приема студентов в негосударственные  
вузы по регионам мира**

Регион	Доля поступивших в негосударственные вузы от общего приема студентов, %	Количество студентов в негосударственных вузах, млн человек	Доля негосударственных вузов от их общего числа, %	Количество негосударственных вузов
Африка	14,6	0,7	59,2	434
Азия	36,4	18	57,8	18 206
Латинская Америка	48,6	7,6	71,3	7 090
Европа	16	3,7	25,7	2136
США	26,1	4,7	61,3	2 667
<i>Итого</i>	31,3	35	55,7	30 555

Таблица 1б

**Показатели приема студентов в негосударственные вузы  
по отдельным развивающимся и развитым странам мира**

Экономика	Число поступивших в негосударственные вузы (%)		
	0–15	от 15 до 35	от 35 до 70
Растущая	Куба Бутан Северная Корея Аргентина Таиланд Южная Африка Кения Нигерия Уганда	Китай (15) Вьетнам (15) Камбоджа (15) Польша (20) Египет Кения Венгрия	Филиппины (70) Индонезия (70) Индия (35) Пакистан (35) Иран (50) Казахстан (50) Малайзия (50) Мексика Бразилия Перу Чили
Развитая	Германия Новая Зеландия Австралия	США (25) Португалия (30) Россия	Япония (70) Южная Корея (70)

Затраты на образование теперь несут родители и студенты. За исключением нескольких стран, растущий сектор негосударственного высшего образования удовлетворяет потребность населения в высшем образовании. Однако многие считают, что негосударственным вузам недостает академичности. Но по сравнению с государственными университетами частные высшие учебные заведения более гибки в создании партнерств с бизнесом и в некоторых областях предоставляют лучшие возможности для обучения и инноваций.

Азиатские страны осознают важную роль исследовательских университетов и их тесного сотрудничества с инновационными хабами или технопарками в создании инновационного потенциала страны и роста промышленности с высокой добавленной стоимостью. В табл. 2 приведены программы, направленные на создание университетов мирового класса.

Таблица 2

**Программы стран Юго-Восточной Азии, направленные на создание университетов мирового класса**

Китай	Проект 985 (Этап 1–9, Этап 2–39) & университеты С9
Индия	Создание многочисленных технологических и научно-исследовательских институтов
Южная Корея	Проект BK21 (Brain Korea 21) (Интеллектуальная Корея 21)
Тайвань	Инициатива по улучшению качества научных исследований (Excellence Initiative) – 50 млрд за 5 лет
Япония	Проект Global 30 Scheme
Вьетнам	Создание новых университетов
Малайзия	Программа АРЕХ
Сингапур	Создание научно-исследовательских центров и реализация конкурсных исследовательских программ

В настоящее время научная литература доступна через Интернет и цифровые мультимедиа, что ускоряет процесс овладения новым знанием и, таким образом, влияет на рост возможностей для инноваций в Азии. Академическое сообщество Азии тесно связано со своими коллегами из развитых стран и остального мира. Такая открытость и широкий доступ к информации позволяют Азии активно участвовать в исследовательских и инновационных проектах.

Международные компании продолжают развивать свои инновационные проекты в Азии, максимально используя местные кадры, инновационные политики и рыночные возможности, снижая стоимость производства и ускоряя темпы инновационных преобразований. Компании используют открытые инновационные стратегии: специалистов сейчас можно нанять повсюду, повсеместно доступны инвестиционные и рыночные возможности. Открытые источники и интегративные практики международных компаний также обеспечивают возрастающее присутствие Азии в международных исследовательских и инновационных проектах.

Несколько азиатских стран интернационализируют свои вузы, практику обучения студентов, научные исследования и инновации, с тем чтобы оставаться конкурентоспособными и обеспечить устойчивый рост во взаимосвязанном, взаимозависимом и конкурентом мире. При этом стимулы интернационализации и связанные с интернационализацией вызовы у разных стран варьируют (табл. 3).

Таблица 3

### Стимулы и вызовы интернационализации

Стимулы	Вызовы
Растущий спрос на талантливых специалистов (Китай, Катар, Саудовская Аравия, Турция, Индонезия)	Неадекватное представление о культуре, правовой системе, правах
Расширение доступа к высшему образованию (Индия, Китай, Сингапур)	Несоответствие ожиданий, инвестиций, отдачи, рисков
Растущая конкуренция за качество высшего образования (Сингапур)	Несоответствие политик, практик, языка, обеспечения
Важность интернационализации высшего образования (Япония, Корея, Тайвань)	Скорость реализации проектов не соответствует ресурсам, системам и инфраструктуре
Возможности для дополнительного дохода (Австралия, Малайзия, Сингапур, Индия, Гонконг)	Инициативы часто инициируются сверху, им недостает поддержки снизу
Решение существующих проблем (Таиланд, Сингапур, Китай, Индия, Саудовская Аравия, Катар)	Повестка определяется краткосрочными целями
Растущая роль негосударственных вузов (Индия, Тайвань, Турция, Индонезия, Корея, Япония)	
Растущие доходы и изменение приоритетов азиатских семей	

Вузы Азии применяют различные подходы и реализуют разнообразные программы (табл. 4) в зависимости от их потребностей, ресурсов, обстоятельств и ожиданий стейкхолдеров.

Таблица 4

### Характеристики и факторы успеха интернационализации

	Характеристики интернационализации (от простых до более сложных и совершенных форм)	Факторы успеха	
<b>УРОВЕНЬ СЛОЖНОСТИ</b> (от академических визитов до исследовательских партнерств)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Программы двойных дипломов.</li> <li>• Длительная практика, написание дипломов.</li> <li>• Обмен опытом.</li> <li>• Исследовательское сотрудничество.</li> <li>• Творческие (академические) отпуска.</li> <li>• Программы студенческих обменов.</li> <li>• Совместные семинары.</li> <li>• Академические визиты</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Кампусы и университеты за рубежом.</li> <li>• Совместные исследования.</li> <li>• Совместные дипломы.</li> <li>• Двойные дипломы.</li> <li>• Исследовательские партнерства</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Взаимные отношения, основанные на доверии.</li> <li>• Оценка рисков и планирование жизнеспособных проектов.</li> <li>• Подход, основанный на равенстве.</li> <li>• Возможности и средства реализации.</li> <li>• Участие частного сектора</li> </ul>

### Интернационализация университетов

В Сингапуре находятся четыре государственных, два частных университета и несколько небольших негосударственных вузов. Около 26% национальных расходов на образование идет на поддержку государственных университетов. Национальный университет Сингапура (NUS) в партнерстве с университетом Дюка США разработал последипломную совместную программу по медицине для подготовки ученых-клиницистов. В партнерстве с Йельским университетом Национальный университет Сингапура реализует образовательные программы по гуманитарным наукам, используя сильные стороны западной и восточной культур.

Таблица 5

**Эволюция системы высшего образования в мире**

До 1600 г.	1600–1900 гг.	1900–2000 гг. (расширение)	с 2000 г. и до н.в. (интернационализация)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Небольшое количество центров высшего образования.</li> <li>● Теология, философия, математика, медицина, право.</li> <li>● Самостоятельная оплата обучения либо оплата обучения за счет средств богатых граждан и монархами.</li> <li>● Выпускники занимались на работу религиозными организациями либо монархами</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Возникновение науки и технологии.</li> <li>● Создание новых университетов в Европе.</li> <li>● Подготовка кадров для промышленности.</li> <li>● Самостоятельная оплата обучения либо оплата обучения за счет средств богатых граждан и монархами.</li> <li>● Растущая роль печатных СМИ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Обучение и научные исследования.</li> <li>● Массовизация сектора высшего образования в Европе и Америке.</li> <li>● После Второй мировой войны в исследования инвестируются государственные средства.</li> <li>● Университеты получают преимущества за счет заработанной репутации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● В мире функционирует более 20 000 университетов по всему миру, где обучаются 150 млн студентов.</li> <li>● Обучение + Исследования + Экономический эффект.</li> <li>● Международная мобильность профессорско-преподавательского состава, студентов и исследователей.</li> <li>● Распространение информации и растущая роль информационно-коммуникационных технологий.</li> <li>● Государства инвестируют в науку для достижения конкурентных преимуществ и роста.</li> <li>● Создаются глобальные рейтинги университетов на основе цифр и фактов.</li> <li>● Доминирующая роль негосударственного сектора в высшем образовании</li> </ul>

Наньянский технологический университет (NTU) в партнерстве с Имперским колледжем Лондона готовит врачей с продвинутыми технологическими навыками. Сингапурский университет менеджмента был организован при сотрудничестве со Школой бизнеса Вортон (США). Сингапурский университет технологии и дизайна (SUTD) использует лучшие практики Массачусетского технологического института (MIT) США и Чжэцзянского университета Китая. Негосударственный вуз PSB Academy организовал несколько программ двойных дипломов с университетами Великобритании и Австралии.

Национальный университет Сингапура представляет собой хороший пример интернационализации: 50% профессорско-преподавательского состава, 25% студентов, 70% магистров и аспирантов, 70% исследователей университета являются выходцами более чем из 100 стран. Все это происходит на фоне значительных трансформаций в национальной системе высшего образования.

## **Международная ориентация студентов**

Навыки работы в команде с представителями различных культур и социального происхождения и управления ими являются необходимыми для студентов, вступающих на рынок труда в мире, где все больше продуктов разрабатываются, производятся и продаются в любом месте мира и организации имеют доступ к фондам, кадрам и рынкам во всем мире. Объем информации сейчас удваивается каждые 100 дней. Таким образом, способность к непрерывному и независимому обучению будет являться преимуществом для студентов, которые будут работать во взаимосвязанном, взаимозависимом, быстро развивающемся и конкурентном мире. Учебные планы и методы обучения будут обновляться с целью лучшего обучения студентов. Около 50% студентов участвуют в программах обмена различной длительности.



Они также обучаются более чем на 60 программах двойных дипломов с ведущими мировыми университетами. Колледжи Национального университета Сингапура в США, Европе, Китае и Индии способствуют стажировкам в компаниях-стартапах в предпринимательских хабах. Как показано в табл. 6, в течение нескольких лет в университетах Сингапура произошел переход с традиционного директивного обучения на обучение, ориентированное на результат.

Таблица 6

### Среда обучения в университете мирового класса

<b>Директивный (авторитарный) способ обучения</b>	<b>Обучение, основанное на результатах, недирективная (неавторитарная) модель обучения</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Обучение складывается из лекционных занятий и знания, формируемого профессором.</li> <li>● Основной упор делается на дисциплину.</li> <li>● Преобладает механическое научение и посещение лекционных занятий.</li> <li>● Степень присуждается по результатам посещенных занятий и полученных оценок</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Студенты самостоятельно обучаются в течение всей жизни в быстро меняющемся, взаимосвязанном, взаимозависимом и конкурентном мире.</li> <li>● Студенты обучаются навыкам по применению полученного знания, креативного мышления, оценки информации, использования новых идей в различных ситуациях.</li> <li>● Интернационализация и культурные различия: приобретение навыков работы в команде.</li> <li>● Лидерские и коммуникационные навыки, способность работать эффективно в различных форматах.</li> <li>● Глубокое знание своей дисциплины и способность работать в междисциплинарных областях.</li> <li>● Предпринимательские навыки, умение брать на себя риск и управлять рисками.</li> <li>● Способность учиться онлайн.</li> <li>● Степень присуждается на основе демонстрации полученных компетенций, необходимых для успеха в быстроменяющемся мире</li> </ul>
<b>Способ получения знаний</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Передача знаний.</li> <li>● Обучение на практических примерах</li> </ul>	
<b>Модель ученичества</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Навыки передаются мотивированным и желающим их приобрести студентам.</li> <li>● Обучение на практике</li> </ul>	

## **Улучшая качество**

Всем четырем государственным университетам Сингапура предоставлена автономия. Успешные выпускники принимают активную роль в управлении университетом и его ресурсами. Университетское управление, миссия, структура, процессы и ресурсы согласованы таким образом, чтобы добиться лучших результатов в обучении, исследованиях, инновациях и службе обществу. Университеты освоили международный бенчмаркинг и процедуры независимой экспертизы на уровне университета, факультета, кафедры, отдельных уровней инфраструктуры вуза, академических процессов и компенсационных пакетов. Прилагаются усилия по обучению и выявлению талантливых студентов и привлечению этих студентов и талантливых исследователей из-за рубежа. Университеты подчеркивают необходимость интеллектуального лидерства, реформаторских идей, более широкого влияния научных исследований на дополнительный доход вузов, количество рецензируемых публикаций и цитирования. В настоящий момент предпринимаются усилия по модернизации процедур защиты интеллектуальной собственности и передачи результатов научных исследований бизнесу и обществу. Различные агентства Сингапура, такие как Национальный исследовательский фонд (National Research Foundation), SPRING, Совет по экономическому развитию (Economic Development Board), Агентство по науке, Агентство по технологиям и исследованиям (ASTAR) на практике осуществляют многочисленные инновационные проекты.

## **Инвестиции в научно-исследовательские разработки**

С 1990-х годов правительство Сингапура постоянно увеличивает свои инвестиции в научные исследования и разработки. В период с 1991 по 1995 год инвестиции в науку состав-

ляли 2 млрд долларов. Планируется, что на текущие пять лет (2011–2015) инвестиции составят порядка 16 млрд долларов. Интенсивность научных исследований в Сингапуре, измеренная в процентах от ВВП, составила около 3%. Количество научных работников и инженеров на миллион населения составляет 6500. Это ставит Сингапур в один ряд со странами, активно занимающимися научными исследованиями. Согласно данным Института процветания Мартина (Martin Prosperity Institute), Сингапур занимает девятое место по индексу глобальной креативности, третье место по глобальному индексу таланта и десятое место по глобальному индексу технологичности. В ближайшие годы исследовательская активность Сингапура составит 3,5% от ВВП, при этом две трети средств будет получено из частного сектора, а оставшееся – из государственных фондов. Признавая международную и изменяющуюся природу научных исследований и инноваций, Сингапур начал реализовывать новые инициативы в этой области.

## **Международные исследовательские партнерства**

В Сингапуре построен научно-исследовательский центр под названием «Кампус исследований и предпринимательства» (CREATE) площадью 650 000 кв. футов для привлечения международной элиты из ведущих исследовательских центров и создания ведущих научно-исследовательских центров в Сингапуре, которые бы тесно сотрудничали с местными университетами. В CREATE уже созданы совместные исследовательские центры с MIT по изучению инфекционных болезней, моделирования и обследования состояния окружающей среды, биосистем и микромеханики, городской мобильности и энергосберегающих электронных систем. Совместно с Федеральным швейцарским технологическим институтом ведется совместная работа по проблемам экологической устойчивости, с Мюнхенским техническим университетом –

использованию электромобилей в мегаполисах, с Пекинским университетом – по снижению выбросов углекислого газа, с Университетом Беркли – по использованию солнечной энергии и энергоэффективности зданий, с Кэмбриджским университетом – по низкоуглеродному производству и снижению выбросов углекислого газа в городах. Ожидается, что к работе в центре будет привлечено около 1000 исследователей.

## **Передовые научно-исследовательские центры**

Целью программы по созданию передовых научно-исследовательских центров было открытие центров в университетах Сингапура, привлечение талантливых исследователей со всего мира, улучшение качества постдипломного (а потенциально и высшего) образования в университетах и подготовка качественных научно-исследовательских кадров для Сингапура. Средний бюджет таких научно-исследовательских центров составляет около 100 млн долларов на пять лет, кадровый состав – от 100 до 150 научно-исследовательских работников и инженеров. Правительство Сингапура профинансировало пять научно-исследовательских центров: Центр квантовых технологий, Сингапурский онкологический институт, Институт биомеханики в Национальном университете Сингапура, обсерваторию Сингапура и Сингапурский центр изучения окружающей среды и инженерных разработок в биологии в Наньянском национальном университете.

## **Конкурс исследовательских программ**

Программа исследовательских программ была основана с целью создания исследовательского потенциала университетов Сингапура и определения приоритетных исследовательских направлений для инвестирования и развития новых производств в будущем. Схема финансирования научно-исследовательских

программ поддерживает все научно-технические направления и включает два типа заявок: общие и тематические. Каждый научно-исследовательский проект, выигравший конкурс, получает от 5 до 10 млн долларов на пять лет. Отбор заявок происходит на демократической, конкурсной основе, каждое проектное предложение должно быть связано с проведением междисциплинарных проектов, объединенных единой тематикой. Оценка поступивших проектных предложений осуществляется в два этапа. На первом этапе поступившие заявки с проектными предложениями отбираются местной оценочной комиссией. Эти заявки дорабатываются и отправляются на оценку международным экспертам. Окончательная оценка и отбор проектов проводится Национальным исследовательским фондом на основе рекомендаций комиссии международных экспертов.

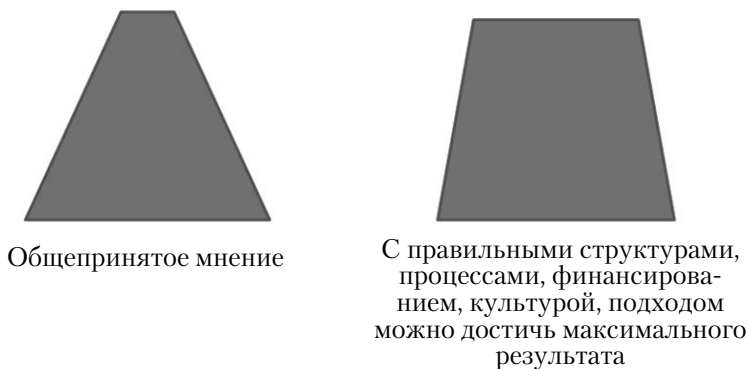
### **Стипендии национального исследовательского фонда**

С целью развития научно-исследовательского потенциала Национальный исследовательский фонд Сингапура реализует программу стипендий, чтобы привлечь и удержать талантливых молодых ученых и исследователей для проведения независимых исследований в университетах и институтах Сингапура. Эти стипендии, включающие привлекательную систему оплаты труда и проведения исследований, присуждаются на конкурсной основе. Каждому стипендиату присуждается исследовательский грант до 3 млн долларов на пятилетний период. Программа поддерживает исследовательские проекты, которые с высокой долей вероятности приведут к серьезным научным открытиям. Зарплата стипендиата покрывается исследовательским грантом и приравнивается к зарплате профессора в Сингапурском университете. Стипендия доступна для граждан всех стран, рассматриваются проекты в любой области науки и техники. Исследователям дается полная свобода для проведения своих собственных исследований.

Согласно общепринятому мнению, размер основания фигуры ограничивает размер ее вершины (рис. 1). Сингапур, как Финляндия, Швеция, Норвегия и Дания, продемонстрировал, что вопреки расхожему мнению при использовании соответствующих лучших практик, управления, финансирования, инфраструктуры, образцовой академической культуры и соответствующего отношения даже небольшие государства способны создать систему высшего образования международного класса.

Сравнение Сингапура со Скандинавскими странами тем не менее не совсем правомерно, так как Скандинавские страны имеют собственные природные ресурсы и в течение многих лет поддерживали свои системы высшего образования за счет талантливых представителей своих стран.

### Насколько важен размер?



**Рис. 1.** Ограничивает ли основание фигуры ее вершину?

### Заключение

Интернационализация преподавания и исследований в высшей школе позволяет ускорить инновационный процесс и эффективно использовать имеющиеся ресурсы. Одна из форм интернационализации представляет собой привлечение международного опыта для решения задач, стоящих перед страной. Другая форма интернационализации заключается

в привлечении опыта страны для решения глобальных задач, например экологических. Обе формы интернационализации могут быть реализованы через стратегические партнерства.

На протяжении последних лет университетские исследования стали основой инноваций в производстве. Для реализации инноваций требуется специально подготовленный человеческий капитал. Таким образом, в секторе высшего образования необходима диверсификация университетов на исследовательские университеты мирового класса, университеты, ориентированные на промышленность, и университеты, делающие акцент на преподавании.

Университеты Азии догоняют ведущие исследовательские университеты США, Великобритании и Германии. Но странам Азии необходимо больше инвестировать в высшее образование.

Негосударственные вузы могут быть более гибкими при создании партнерств с бизнесом и подготовке кадров для тех отраслей экономики, где необходимы инновации. Поэтому необходимо формировать такие политические стратегии, которые будут способствовать повышению потенциала вузов.

Сингапур является лидером среди азиатских стран по глобальному индексу инноваций. В стране функционируют такие компании, как «Алкатель-Лусент», «Буз», «Конфедерация индийской промышленности» и «Всемирная организация интеллектуальной собственности». Это является результатом проактивных программ и скоординированных усилий, стимулирующих инновации в Сингапуре. Например, в период с 2008 по 2012 год была выделена сумма в 360 млн долларов для финансирования инициатив в рамках Национальной системы инноваций и предпринимательства (NFIE). Эти инициативы были направлены на поддержку предпринимательства в университетах, создания инфраструктуры для поддержки предпринимательства в вузах, усиления трансфера технологий и поддержки изучения политики инноваций.

Результатом интернационализации высшего образования, научных исследований и инноваций является подготовка человеческого капитала, необходимого для любого общества во взаимосвязанном, взаимозависимом, конкурентном мире.

## **Глава 5. ВНУТРЕННЯЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ В РОССИЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

Современные задачи российских высших учебных заведений по дальнейшей их интернационализации можно лучше понять в свете эволюции соответствующих тенденций за последние 60 лет.

*Первый этап (1950–1970 гг.).* Практически вскоре после окончания Второй мировой войны в результате развития национально-освободительного движения и появления новых независимых государств многими развитыми странами мира стала решаться задача подготовки кадров для этих новых «развивающихся стран». На самом деле страны-доноры в этот период, оказывая помощь развивающимся странам, решали и свои геополитические задачи. Мир был разделен на два идеологических «лагеря», соответственно, молодежь из развивающихся стран одного «лагеря» в большей мере направлялась учиться в соцстраны, а молодежь из других стран в основном направлялась в страны капитализма.

*Второй этап (1970–1990 гг.).* Начиная с 70-х годов прошлого столетия в условиях противостояния двух идеологических «лагерей» и необходимости решать спор двух политических систем на поле результатов научно-технического прогресса достижения первого этапа (в рамках массового приема и обучения иностранных студентов) стали дополняться различными новыми формами экспорта образовательных услуг: созданием зарубежных филиалов вузов, франчайзингом образовательных программ, открытием совместных университетов и т.д.



Новым существенным элементом в интернационализации университетов в этот период стало развитие международного сотрудничества и конкуренции в научной сфере: появились системные программы по обмену учеными, в том числе молодыми; развитые страны стали стремиться оставлять у себя наиболее талантливую молодежь. В итоге уже к началу 1990-х годов международное научное сотрудничество превратилось в один из важных факторов развития науки в целом и университетов в частности, свидетельством чего являются различные международные научные проекты (например, в области космоса, ядерной энергетики, медицины и иных дорогостоящих фундаментальных исследованиях). Международные рейтинги университетов начали основываться во многом на международном признании научных достижений университетов.

*Третий этап (1990–2010 гг.).* Процессы интернационализации в высшем образовании стали в этот период в большей мере соподчиненными процессам глобализации: на смену превалирующим до этого двусторонним отношениям и программам сотрудничества начали приходиться различные международные региональные и глобальные сети и союзы. В результате взамен двусторонних соглашений об «эквивалентности» конкретных документов об образовании двух стран появляются крупные региональные Конвенции о «признании» документов в сфере высшего образования (например, Лиссабонская конвенция ЮНЕСКО/Совета Европы 1997 года), соглашения о создании единых (общих) пространств высшего образования (Болонский процесс в Европе и др.).

Очевидно, этим процессам способствовало завершение эпохи холодной войны, открытость для международного сотрудничества стран бывшего социалистического лагеря.

Под эгидой ЮНЕСКО как специализированной структуры Организации Объединенных Наций, к компетенции которой отнесены и вопросы развития образования в мире, начали проводиться Всемирные форумы по высшему образованию. Кульминацией этих процессов стало решение Всемирной

конференции ЮНЕСКО по высшему образованию (Париж, июль 2009 года) о гармонизации всех региональных систем в мире (Азии, Африки, Латинской Америки, Арабского мира, Северной Америки) на принципах Болонского процесса, который заложил основу создания единого Общего европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

Автору этих строк посчастливилось быть в 2006–2009 годы президентом оргкомитета Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию, а на самой конференции – руководителем рабочей группы по выработке итогового коммюнике Всемирной конференции. Учитывая, что решения таких всемирных конференций необходимо принимать консенсусом делегаций всех 183 стран – членов ЮНЕСКО, работа над итоговым коммюнике Всемирной конференции велась в течение трех дней, причем в предпоследний день конференции рабочая группа начала доработку проекта итогового коммюнике в три часа дня, а завершила – в четыре часа утра.

Автор позволил себе это маленькое лирическое отступление, чтобы показать сложность принятия исторически важного решения Всемирной конференции: *приступить к гармонизации всех систем высшего образования в мире по аналогии с Болонским процессом*. Не случайно, что после состоявшейся Всемирной конференции американцы пригласили в США Яна Садлака, бывшего директора CEPES (Европейского центра высшего образования), одного из идеологов Болонского процесса, с рядом докладов по основным принципам построения Общеввропейского пространства высшего образования. Это решение открывает новую эпоху – новые, конкретные, во многом общие для всех стран механизмы интернационализации высшего образования.

Важно подчеркнуть, что каждый последующий этап интернационализации высшего образования не отменял и не заменял ее предшествующий этап, а развивал его, дополняя предшествующие достижения новыми направлениями международной деятельности университетов в сфере образования и научных исследований. К настоящему времени практически все задей-

ствованные на предыдущих этапах направления интернационализации используются, в значительной мере они исследованы и известны в вузовской среде, вплоть до конкретных технологий «экспорта образовательных услуг».

Вместе с тем есть вполне достаточные основания говорить, что сейчас мы входим в принципиально новый этап.

*Четвертый этап (с 2010 г.).* Начинается внутренняя интернационализация высших учебных заведений, задачи которой обусловлены возникшими для государств и мировых сообществ процессами глобализации.

Действительно, в условиях создания современных экономик и обществ, основанных на знаниях, и демократизации обществ одной из важнейших задач университетов является подготовка выпускников, способных работать при глобальной конкуренции и в интернациональных коллективах, жить внутри многонациональных и многоконфессиональных сообществ и в условиях толерантности, профессиональной мобильности и миграции трудовых ресурсов. А это уже задачи, направленные не только на обучение иностранных студентов и привлечение иностранных профессоров в свои вузы как на предшествующих этапах интернационализации (что до сих пор является одним из существенных показателей в различных рейтингах университетов). То есть новые задачи *внутренней интернационализации* высших учебных заведений состоят теперь не в том, чтобы процесс интернационализации в вузе касался небольшой доли прибывших в данный вуз иностранных студентов и профессоров или небольшой доли выезжающих за рубеж учащихся и профессоров.

Важнейшая задача вузов теперь состоит в *интернационализации абсолютного большинства собственных студентов и собственной профессуры*. А это накладывает новые серьезные требования интернационализации практически всех сторон университетской жизнедеятельности.

Данная тенденция на самом деле не является абсолютно новой. В действительности, это новое понимание интернационализации высшего образования уже к 2010 году получило

развитие в некоторых странах – пионерами в этом были университеты и правительство Австралии, которые выстроили реализацию внутренней интернационализации высшего образования в стране как государственную политику, комплексную систему мер. Из европейских стран наиболее продвинулись на этом пути вузы и в целом система высшего образования Нидерландов.

В России общепринятые в мировых рейтингах показатели интернационализации вузов, даже на уровне указанных выше этапов 1–3, в целом относительно слабы, не считая десятка ведущих университетов. И это естественно – по аналогии с развитием международной экономики: когда большинство развитых стран мира в значительной мере перешли в новый уклад – к информационным обществам и экономикам, основанным на знаниях, Россия еще далеко не вышла и даже снизила свой потенциал в рамках индустриального общества.

Поэтому, конечно, российским вузам еще предстоит продолжать «традиционную» работу этапов 1–3 по интернационализации – повышению доли иностранных учащихся в своих вузах; привлечению ведущих зарубежных профессоров; повышению доли и роли международной кооперации ученых; интернациональному воспитанию и воспитанию толерантности у учащихся и т.д. Но все это теперь должно рассматриваться не в качестве самостоятельных целей, а как вспомогательные средства во *внутренней интернационализации российских вузов*, направленной на интернационализацию коллективов и личностей студентов, преподавателей и сотрудников.

Для резкого поворота сознания вузовской общественности к новой идеологии и задачам интернационализации российского высшего образования следует предпринять в масштабах страны достаточно системные, комплексные решения, причем без государственной поддержки, путем только обозначения этой задачи и призывов к необходимой (пусть и «правильной») интернационализации. Самодеятельность в этом деле может, если не завести в «самопальные» неэффективные

направления деятельности, то уж точно существенно замедлить процесс интернационализации российского высшего образования.

На наш взгляд, наиболее эффективный путь решения этой задачи – создание и реализация под эгидой Министерства образования и науки России комплексной Программы интернационализации российского высшего образования. При этом такая программа должна охватывать практически все стороны жизнедеятельности высших учебных заведений. Обозначим лишь некоторые из основных направлений и задач такой внутренней интернационализации высшего учебного заведения.

#### 1. В области учебной деятельности:

- учет европейских и мировых тенденций в сфере разработок общих рамок квалификаций, направлений и специальностей;
- изучение и внедрение лучших образцов образовательных программ высшего образования;
- ориентация на международную аккредитацию программ высшего образования;
- реализация учебного процесса в интернациональных учебных группах;
- выход на свободное владение иностранным языком (в сфере профессиональной коммуникации) выпускников вузов, а в перспективе – к знанию выпускниками магистратуры двух иностранных языков, одним из обязательных при этом должен быть английский язык;
- массовое повышение квалификации профессорско-преподавательского состава по иностранным языкам и по современным технологиям организации и ведения учебных занятий;
- введение интерактивных методов в учебном процессе с использованием глобальных информационных сетей и баз данных;
- сетевое взаимодействие университетов, реализация совместных образовательных программ, программ двойных дипломов – по крайней мере, по одной совместной программе с зарубежным вузом по каждому направлению магистратуры;
- обеспечение обязательной академической мобильности всех студентов вуза в процессе обучения.

2. В области научных исследований:

- сравнительное изучение состояния, определение приоритетов и вывод основных научных исследований вуза на уровень, отвечающий современным требованиям в научном мире;
- поддержка международной академической мобильности научно-педагогических кадров, особенно аспирантов и молодых ученых;
- активная целевая поддержка участия вуза, отдельных ученых в международных научных конкурсах, проектах и программах;
- расширение доли научных публикаций учеными вуза на английском языке;
- поддержка публикаций ученых в ведущих зарубежных журналах;
- сохранение на работе в вузе способной научной молодежи из числа иностранных выпускников;
- ориентация на проведение научных конференций в вузе, в основном международных, с целевым привлечением представителей наиболее авторитетных зарубежных научных коллективов;
- активное использование информационно-коммуникационных сетей для международной деятельности вузовских научных коллективов.

3. В области воспитания студентов, преподавателей и сотрудников:

- целенаправленная организация работы в целях воспитания студентов на основе признанных ценностей мировой культуры, уважения к традициям и обычаям других народов и конфессий;
- создание на основе признанных международных норм кодексов чести – обучающихся, сотрудников и профессорско-преподавательского состава с учетом задач в интернациональных коллективах и необходимости активной международной деятельности вуза;
- воспитание у студентов толерантности, умения работать в многонациональных коллективах;
- вовлечение студентов в различные многонациональные коллективы во внеучебной деятельности вуза (культурной, спортивной и др.);

- обеспечение условий для толерантного проживания в студенческих кампусах, преимущественно на принципах интернационального расселения учащихся;

- создание условий для учета национальных особенностей в инфраструктурном обеспечении бытовой жизни студенчества.

4. В области организационной и финансово-экономической деятельности:

- создание в вузе более гибких структур (институтов, департаментов) в дополнение или взамен достаточно ригидных российских факультетов и кафедр;

- вовлечение в управляющие и научные структуры вуза квалифицированных зарубежных представителей – как менеджеров, так и из числа ученых;

- проведение регулярных международных аудитов различных направлений жизнедеятельности вуза;

- создание открытых (в соответствии с международными критериями) сайтов вузов на иностранных языках;

- диверсификация вузовской деятельности по привлечению внебюджетных средств за счет различных форм международной деятельности вуза и его ученых;

- введение прогрессивных форм вузовской автономии, определение в соответствии с международными критериями условий для устойчивого развития («Sustainable Development») вуза.

Конечно, этот перечень задач по внутренней интернационализации носит далеко не полный характер и приведен в том числе для того, чтобы показать многоплановость и глубину проблем, стоящих перед вузом в решении задачи внутренней интернационализации. Но опыт ряда российских вузов, в частности Российского университета дружбы народов, в котором из 15,5 тыс. обучающихся очной формы около 6 тыс. (37%) – иностранные граждане, говорит о возможности успешных решений перечисленных выше задач внутренней интернационализации университетов.

Вместе с тем можно также предвидеть резкое неприятие данного подхода со стороны «псевдопатриотов», которые в качестве довода будут приводить следующее рассуждение:

«Развивая внутреннюю интернационализацию вузов с вышеуказанными целями, вы подталкиваете и создаете еще лучшие условия для утечки мозгов за рубеж выпускников российских вузов».

Действительно, надо признать, что поскольку советское высшее образование было одним из лучших в мире в области математики, естественных наук и ряда инженерных специальностей, то утечка мозгов из России происходила в основном за счет выпускников по этим направлениям подготовки. Выпускники – экономисты и гуманитарии советского (идеологизированного в этих сферах) высшего образования – в своем абсолютном большинстве в мире, мягко говоря, «не котировались».

Фактически противники внутренней интернационализации говорят о том, что мир, экономика могут развиваться по законам глобализации, а в России нужно готовить «местечковых» (для регионов нашей страны, с их пока непритязательными и «вечно» специфическими условиями) специалистов, которые, не дай бог, в силу своей лучшей подготовленности к работе в современных условиях будут слишком востребованы мировым сообществом. Понятно, что такой «псевдопатриотизм» ведет к «антипатриотизму» – потери конкурентоспособности нашей страны путем утраты самого главного преимущества в современной глобальной конкуренции обществ и экономик, основанных на знаниях, – конкурентоспособности человеческого капитала.

Подчеркнем в этой связи еще раз, что интернационализация вузов – не самоцель, это – один из важных механизмов ответа вузов на веление (тенденции) современного глобализирующегося мира. Кроме того, выход вуза (его студентов, аспирантов и профессоров) на арену международного высшего образования неминуемо влечет необходимость других комплексов мер, в частности, по повышению качества образовательного процесса, качества профессорско-преподавательского состава, актуальности научных исследований вуза и др.



Конечно, помимо общероссийской программы по внутренней интернационализации университетов, помимо аналогичных вузовских комплексных программ по внутренней интернационализации для более эффективного решения соответствующих задач целесообразно на уровне государства осуществить ряд важных мер, которые бы способствовали интернационализации российских вузов. Отметим только некоторые из них.

1. Необходимо предпринять ряд мер, которые бы сняли дискриминационные, по сравнению с другими странами, условия пребывания иностранных студентов в России. Парадоксально, но, например, российское миграционное законодательство не только не стимулирует, но, наоборот, сдерживает академическую миграцию иностранных учащихся. Так, для приема на программы магистратуры (аспирантуры) российского вуза после окончания программ бакалавриата (магистратуры) другого российского вуза законодательство требует выезда иностранного гражданина из страны и въезда по новой въездной визе.

Однако одним из ключевых вопросов является разрешение иностранным студентам работать во внеучебное время, что является нормальным явлением во всех странах, имеющих значительный контингент таких студентов (США, Франция, Англия, Германия, Канада, Австралия и др.).

Действующее в настоящее время в России разрешение иностранным студентам работать в период каникул или на должностях учебно-вспомогательного персонала (УВП) не решает проблемы, поскольку ставки УВП в вузах крайне низки, а главное – работа УВП проходит, как правило, в учебное время, когда студенты должны быть на занятиях.

2. Российское государство должно, наконец, оказать организационную помощь вузам в наборе не только бюджетных, но и контрактных студентов. Действительно, в России пока нет структуры, аналогичной DAAD (Германия), British Council (Великобритания), EduFrance (Франция) и др. В итоге делегации российских вузов самостоятельно «рыщут» по странам Азии, Африки и Арабского мира в поиске контрактных студентов.

Но даже для набора иностранных студентов, направляемых в российские вузы на бюджетной основе, вышеуказанная структура нужна для обеспечения более «тонкого» взаимодействия «государство – вуз» в приеме иностранных студентов. Дело в том, что сейчас многие вузы получают заказ на иностранных студентов от Минобрнауки Российской Федерации вне зависимости от своих актуальных потребностей: на какие специальности было бы нужнее набрать иностранных студентов, из каких стран по данной специальности должны привлекаться иностранные студенты, на какой уровень образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) было бы целесообразнее принимать иностранных учащихся и т.д.

Таким образом, очевидно, что система набора иностранных студентов в вузы России носит во многом архаичный характер, доставшийся от советской системы набора иностранных студентов, когда в СССР приезжали в основном дети из малообеспеченных слоев стран Азии, Африки и Латинской Америки. Уже назрела необходимость принятия на государственном уровне решений, которые стимулировали бы приезд в российские вузы способных иностранных учащихся, учащихся из обеспеченных слоев населения. Помимо того, что это способствовало бы повышению качества образования в вузе, за этим стоят перспективные решения геополитических задач российского государства, ибо, как правило, за такими способными иностранными студентами стоит будущее профессиональных элит в разных странах мира, а иностранные студенты из элитных слоев обществ во многом определяют политическое будущее своих стран.

3. Даже некоторые системные реформации в российском образовании необходимо осуществлять с учетом мировых тенденций, чтобы не отталкивать своей спецификой иностранных учащихся. Одной из таких актуальных проблем является введение в Российской Федерации, в рамках третьего уровня высшего образования, системы докторантуры (аспирантуры; PhD). Здесь особо следует подчеркнуть несколько моментов.

Во-первых, система PhD (аналог российской аспирантуры) должна стать именно третьей ступенью высшего образования. Попытки обосновать иное: аспирантура в России не уровень высшего образования, а составляющая науки – подготовки научных кадров (с учетом специфики подготовки в России кандидатов наук не только в системе высшего образования, но и во многих НИИ российских государственных академий наук и отраслевых НИИ) может в будущем привести к проблемам признания российских дипломов кандидатов наук, если они не будут являться образовательными программами третьего уровня высшего образования.

Во-вторых, речь не идет о том, что переход на систему PhD отменит существующую систему «кандидат наук – доктор наук». Более того, сразу подчеркнем, что систему «доктор наук» целесообразно сохранить как один из механизмов стимулирования научной деятельности ученых. Это можно сделать также и потому, что никто не ставит вопроса об отмене системы научных степеней докторов наук в России.

Речь идет о том, чтобы подготовку кандидатов наук в российской аспирантуре сделать эквивалентной подготовке PhD в западной докторантуре. По сути, по многим направлениям наук наш кандидат наук не ниже уровня PhD в западных системах – особенно по многим направлениям математики, химии, физики и др.

Если же в целом для эквивалентности степени российского кандидата наук степени PhD надо будет сделать «более образовательной» соответствующую программу подготовки кандидатов наук (например, заменить один экзамен кандидатского минимума по специальности на серию 6–8 экзаменов), то это можно сделать без ущерба для качества подготовки кандидатов наук. Ибо это теперь уже не только европейская, но и мировая тенденция и иные «специфически российские решения» могут создать препятствия не только для российских ученых, но и оттолкнуть иностранных граждан от «специфически российской аспирантуры».



Часть III

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ  
КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ



**Н.В. Дрантусова, Е.А. Князев**

**Глава 1. К ВОПРОСУ О СВЯЗИ  
ПРОЦЕССОВ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ  
И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ  
В СИСТЕМАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Предварительные замечания**

Исследователи отмечают, что в последнее время парадигма интернационализации меняется от поддержки академической кооперации к стимулированию институциональной и национальной конкуренции и рыночной ориентации [15]. В этой парадигме традиционная академическая кооперация начинает в большей степени рассматриваться только как средство совместной конкурентной борьбы временно сложившегося коллектива партнеров. Наиболее показательна в этом плане практика Европейского союза, где все инструменты поддержки высшего образования и вузовской науки нацелены на межстрановую кооперацию, которая рассматривается как средство повышения совокупного уровня конкурентоспособности Европейских пространств образования и исследований (ЕНЕА и ERA).

Как отмечала Джейн Найт, подобная двойственная роль интернационализации (с одной стороны, кооперация, а с другой – конкуренция) имеет самые разнообразные последствия [3]. Одним из таких последствий, на наш взгляд, является дифференциация в высшем образовании, понимаемая авторами как процесс формирования различающихся устойчивых моделей поведения и организации работы вузов, воспроиз-

водимых в основных областях деятельности, в результатах, в управлении, в программах и проектах, как интегрированного ответа на конкретно-историческое сочетание факторов внешней и внутренней среды.

Почему процессы интернационализации следует рассматривать в национальном контексте институциональной дифференциации?

Во-первых, потому что образование и наука все более становятся глобальными. Глобализация ослабляет национальный образовательный суверенитет. Вступление нашей страны во Всемирную торговую организацию, безусловно, усилит эти эффекты. Самосохранение системы требует быть лучше других, чтобы сохранить свою целостность, свое влияние. Протекционистскими, запретительными системными мерами добиться этого невозможно. Остается только способ институционального выживания, развития и достижения превосходства. Способность или неспособность организаций и институциональных элит эффективно откликаться на эти вызовы в каждом конкретном случае определяет специфику процесса формирования модели организации деятельности вуза, что приводит к тому, что очевидным трендом институциональной динамики становится дифференциация.

Во-вторых, потому что интернационализация рассматривается, как правило, в контексте международной конкуренции. Следование мировым трендам в научно-образовательной сфере (выделение в национальных системах высшего образования ограниченного числа исследовательских вузов, переход на уровневую организацию образования, развитие третьей миссии) – все это создает контекст формирования дифференциации как наиболее очевидного проявления институциональной динамики и институционального многообразия как ее результата.

Цель настоящей главы – проанализировать связь процессов интернационализации и дифференциации в системе высшего образования России. Это предполагает обсуждение следующих взаимосвязанных вопросов:



- Какие движущие силы дифференциации формируются процессами интернационализации и как это происходит?
- В каких ситуациях интернационализация может рассматриваться как фактор дифференциации, а в каких – нет?
- Какое влияние оказывает интернационализация на систему высшего образования страны?
- Каким образом можно оценить результаты влияния интернационализации на отдельные организации и систему в целом?

Ответы на поставленные вопросы авторы пытаются найти в концептуальных рамках проводимого в настоящее время исследования процессов дифференциации в российском высшем образовании<sup>1</sup>. В исследовании используется подход, интегрирующий системный взгляд на организацию, теорию ресурсной зависимости и стейкхолдерскую теорию (подробнее об используемой методологии см. в [18]).

Методологической основой для анализа выбран треугольник координации Б. Кларка, каждую из вершин которого символизирует группа заинтересованных сторон (государство, рынок и академическое сообщество), оказывающая влияние на вуз и определяющая вектор его институциональной динамики, а в совокупности – и векторы развития всей системы высшего образования [2]. Многообразие системных ответов университетской организации на необходимость поддержания (сохранения, оптимизации) баланса в ресурсном обмене с выделенными группами заинтересованных сторон (далее – стейкхолдерами), состав и ожидания которых сами находятся в непрерывной динамике, авторами рассматриваются как механизмы дифференциации.

Существенным моментом в исследовательской позиции авторов является восприятие институциональной дифференциации как процесса, что позволяет фокусировать внимание в первую очередь на факторах и механизмах дифференциации,

---

<sup>1</sup> Проект «Институциональная дифференциация в российском высшем образовании» (2012–2013) осуществляется Центром университетского менеджмента Института образования НИУ ВШЭ при поддержке Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

на выделении устойчивых и воспроизводимых в практике моделей организации и поведения, рассматривая совокупности вузов с доминирующими организационно-поведенческими характеристиками.

Поскольку наиболее распространенный взгляд на интернационализацию определяет ее как «...процесс интегрирования международного, межкультурного или глобального измерения в цель, функции и методы предоставления высшего образования» [4], изучение взаимосвязей процессов интернационализации и дифференциации целесообразно проводить в одном теоретическом пространстве.

Подход к изучению интернационализации с учетом ожиданий стейкхолдеров был предложен в 1995 году Джейн Найт и де Витт [4]. Задачи встраивания международного измерения в высшее образование исследователи рассматривали в контексте политических, экономических, культурных и образовательных интересов стейкхолдеров. Они отмечали, что, несмотря на очевидное пересечение этих интересов, главное отличие составляет наличие иерархии приоритетов в решении задач интернационализации для каждого стейкхолдера. При этом иерархия приоритетов меняется со временем, на нее оказывают влияние различные факторы. Соответственно, важной задачей для вузов становится поиск баланса в удовлетворении интересов разных стейкхолдеров.

Необходимо отметить, что основное внимание исследователей было сосредоточено на изменении содержания деятельности вузов в связи с решением задач интернационализации: реформе учебных планов, преподавании иностранных языков, разработке международных образовательных стандартов, экспорте образовательных услуг, академической кооперации и др. Влияние интернационализации на изменение моделей поведения вузов оставалось за пределами проводимых исследований. Тем не менее рассмотрение интернационализации как силы, оказывающей определенное влияние на организационную трансформацию вуза, на изменения в его организационной структуре и культуре, организации основных процес-

сов, технологии выполнения работ в структуре мобилизуемых ресурсов, может оказать существенный вклад в понимание происходящих в системе высшего образования процессов системных и институциональных изменений, результатом которых становится институциональное многообразие.

## **Дифференциация и институциональное многообразие в зарубежных системах образования**

Анализ основных концепций и подходов к анализу институционального многообразия в высшем образовании разных стран позволяет предположить, что большинство национальных систем высшего образования являются дифференцированными. Разнообразие миссий, профилей, типов вузов, моделей их поведения, другими словами, институциональное многообразие – это ответ систем высшего образования на появление новых функций вузов, усиление разнообразия образовательных потребностей студентов, появление новых требований рынка труда, специализацию научного знания.

В качестве одной из очевидных движущих сил дифференциации исследователи также отмечают изменения в моделях финансирования вузов и появление новых видов их деятельности. Экстенсивный рост систем высшего образования, не подкрепляемый соответствующими финансовыми ресурсами со стороны государства, привел к тому, что вузы были вынуждены ориентироваться на активное привлечение негосударственных источников финансирования деятельности и активно развивать так называемую третью миссию – деятельность, направленную на удовлетворение социально-экономических потребностей своего окружения: бизнеса, региона, социума и т.д. [12].

Все вузы – это организации, использующие схожие ресурсы, привлекающие схожие группы клиентов, производящие схожие продукты и услуги и действующие в поле государственной обра-

зовательной политики. Тем не менее от выбора вузом партнеров в своем окружении и от его способностей использовать имеющийся арсенал управленческих инструментов и концепций зависит формируемая модель поведения и как результат – профиль вуза, его положение в системе образования. Результатом становится институциональное многообразие.

Большинство зарубежных практик описания существующего многообразия вузов включают в себя разделение вузов на различные группы по ряду оснований или критериев. Выбор критериев разделения вузов и отнесение вузов к той или иной группе по тем или иным параметрам означает фактически создание некой системы координат, которая, с одной стороны, описывает существующую дифференциацию, а с другой – может способствовать ее закреплению в среднесрочной перспективе.

Одним из наиболее распространенных подходов к описанию институционального многообразия является использование в качестве основания дифференциации исследовательской деятельности и разделение всей совокупности вузов на вузы с интенсивной исследовательской деятельностью, с менее интенсивной исследовательской деятельностью и локальные, региональные вузы. Такой подход характерен для стран Западной Европы (Ирландия, Германия, Нидерланды) с исторически сложившейся бинарной системой высшего образования, включающей группы университетов и университетов (институтов) прикладных наук.

В Германии разделение вузов на университеты и Fachhochschulen закреплено формально. Первые являются научными центрами, где проводятся фундаментальные и прикладные исследования. В технических университетах, несмотря на проводимое в последнее время расширение спектра преподаваемых дисциплин, главный акцент делается на естественно-научных и инженерных предметах, развитии прикладных исследований и тесном сотрудничестве с промышленностью и бизнесом как в рамках образовательного процесса, так и исследовательской деятельности [11].

Проект реформирования высшего образования Ирландии, обсуждаемый в настоящее время, предполагает дифференциацию вузов на три группы: университеты, осуществляющие фундаментальные и прикладные исследования; технологические институты, специализирующиеся на прикладных исследованиях и коммерциализации в интересах предприятий региона; колледжи образования, предоставляющие широкий спектр образовательных программ [13].

В Нидерландах к основным критериям, по которым разделяются группа исследовательских университетов и университетов прикладных исследований, относят: специализацию направлений исследований и преподавания, уровень интернационализации вуза и степени развития сотрудничества с реальным сектором экономики [11].

Аналогичный подход используется в системах высшего образования других стран: например, в Китае, ЮАР, Чили. В Китае результатом проводимых реформ стало выделение четырех групп вузов: исследовательских университетов; университетов, в равной степени осуществляющих исследовательскую и образовательную деятельность; региональных вузов, преимущественно сфокусированных на образовательной деятельности и в очень незначительной степени проводящих исследования и специализированных школ профессионального образования [14]. В ЮАР [10] и Чили [20] масштаб и направления исследовательской деятельности при выделении групп вузов дополнены описанием специфики магистерских и докторальных программ. Например, классификация вузов ЮАР включает: университеты с широким набором докторальных программ и интенсивной исследовательской деятельностью по широкому спектру научных дисциплин; университеты с широким спектром магистерских программ и ограниченным набором докторальных программ, научной деятельностью по ограниченному ряду дисциплин; многопрофильные и узкоспециализированные институты бакалаврской подготовки с ограниченным набором программ магистерского уровня и исследовательской деятельностью в рамках учебных планов.

Более детализированный подход использован в институциональной классификации сектора высшего образования, разработанной в 2004 году ОЭСР [8], в которой были выделены следующие группы вузов:

- университеты с широким спектром дисциплин, обеспечивающие национальные интересы;
- технические узкоспециализированные университеты, обеспечивающие национальные интересы;
- университеты, обеспечивающие интересы конкретной научной дисциплины;
- университеты с широким спектром дисциплин, обеспечивающие региональные интересы;
- узкоспециализированные частные вузы без регионального фокуса, обеспечивающие платный спрос на образование, и с региональным фокусом, обеспечивающие платный спрос на образование, необходимое в регионе.

При всей своей распространенности подход к дифференциации вузов на основе исследовательской деятельности не является единственным. Среди других оснований для дифференциации можно выделить спектр образовательной деятельности и целевые группы студентов, с которыми работают вузы (уровень подготовки студентов, география их проживания, критерии отбора абитуриентов), функциональные приоритеты персонала, период создания того или иного вуза, уровень селективности абитуриентов и другие (подробнее см. в [18]).

Несмотря на многообразие подходов, уровень интернационализации в качестве основания для дифференциации используется не так часто. Степень вовлеченности вуза в международную интеграцию оценивается в классификации европейских вузов U-Map, где она рассматривается как одно из направлений деятельности вуза наряду с исследовательской, образовательной деятельностью, трансфером знаний и взаимодействием с регионом [5]. Схожий подход использовался при разработке классификации вузов Среднего Востока и Северной Африки [1].

По нашему мнению, причина ограниченного использования интернационализации как основания для выделения неких совокупностей вузов в национальных системах образования лежит в понимании этого процесса, прежде всего как суверенного права организации, действующей в определенном государственном нормативном поле, но не как ее (организации) обязанности. Приведенные примеры являются исключениями, подтверждающими это правило, поскольку европейские пространства образования и исследований рассматриваются именно как инструмент повышения совокупной конкурентоспособности высшего образования в странах Евросоюза, а политическая, межконфессиональная, межэтническая и социально-экономическая стабилизация ситуации в странах Среднего Востока и Северной Африки немыслимы без соответствующих усилий образовательных систем.

### **Дифференциация российской системы высшего образования: основные механизмы и траектории**

Согласно утвержденной Государственной программе «Развитие образования на 2013–2020 гг.» (далее – ГПРО) перспективный облик институционального ландшафта в российском высшем образовании должен включать «ведущие исследовательские университеты (40–60 вузов), являющиеся двигателями развития инновационной экономики, опорные вузы региональных экономических систем, обеспечивающие специализированную профессиональную подготовку, и вузы, осуществляющие широкую подготовку бакалавров» [16]. Соотнесение представленного видения с рассмотренными выше подходами, реализуемыми в самых разных зарубежных образовательных системах, показывает, что Россия находится в общемировом тренде развития высшего образования, и для дифференциации в качестве основания используется исследовательская деятельность и научный потенциал вуза.

Однако неизбежен вопрос, а только ли наука является ключом к дифференциации вузов в условиях такой крупной образовательной системы, как российская? Принимая во внимание, что понятие стейкхолдера – это сложно структурированное понятие, некий собирательный образ, неоднородный по своему составу, мы приходим к выводу, что и взгляд на науку, научную деятельность вуза может быть разным. Так, ожидания крупного и малого бизнеса могут существенно отличаться, требования к вузам-партнерам тоже будут разные. Поэтому естественно допустить, что механизмы дифференциации, даже построенные с опорой на те или иные характеристики научной деятельности вуза, тоже будут более сложными, нелинейными, со значительным числом различных зависимостей.

Каждой организации свойственно стремление к определению собственной идентичности и уникальности, поиску или формированию ниши для комфортной деятельности и развития. Процесс институциональной дифференциации не стихийный и формируется в конкретных временных и пространственных обстоятельствах под воздействием совокупности внешних и внутренних факторов. Комбинация внешних факторов может рассматриваться как сумма сил влияний различных стейкхолдеров на организацию в процессе сложившегося или формирующегося, меняющегося ресурсного обмена между ними. Сумма этих сил влияния есть некоторая равнодействующая, которая в основном и определяет главный вектор развития вуза.

Двигателем организационных изменений является ресурсная зависимость организации и объективная потребность в совокупном увеличении доступных ресурсов. В отношениях организации с каждым отдельным стейкхолдером можно говорить о взаимном стремлении сторон к балансу, к равновесию в ресурсном обмене.

Изменение состава стейкхолдеров и динамика их интересов в ресурсном обмене меняют указанные силы влияния, заставляя организацию менять собственное поведение, корректировать траекторию собственного развития, вступать в новые



стратегические партнерства, отказываться от утративших актуальность альянсов. Ответная реакция или инициатива организации, вызванная внешними возможностями и угрозами, является комплексной и многоплановой по природе, ее специфику определяет способность вуза:

- выделять ограниченный набор приоритетов деятельности, востребованных стейкхолдерами, и концентрировать на них имеющийся потенциал;
- определять для себя иерархию стейкхолдеров и развивать взаимодействие с теми стейкхолдерами, в чьих ресурсах он заинтересован в большей степени;
- распределять сферы своих интересов в различных пространственных срезах (территориальном, отраслевом, функциональном и т.д.) в соответствии со своими возможностями и потребностями ключевых стейкхолдеров.

Во всей этой разнообразной палитре отношений важно и можно увидеть определенный порядок, последовательность, связанные с приоритетностью того или иного стейкхолдера для организации, его «ресурсным весом» для организации, т.е. объемом ресурсов, которые стейкхолдер готов предложить для обмена, а также требования и процедуры доступа, связанные с этим обменом.

В российском высшем образовании сегодня безусловным ресурсным лидером-тяжеловесом является государство (в 2010 г. в объеме средств учреждений ВПО на долю бюджетных средств приходилось около 53% [19], в некоторых государственных вузах доля бюджетного финансирования достигала 75%). Приоритет внимания государства сегодня отдан ведущим вузам-лидерам, еще точнее – исследовательским университетам, способным к глобальной конкуренции. На обновление исследовательской и лабораторной базы, программы научных обменов, привлечение лучших ученых в 2010–2012 гг. ежегодно выделялись дополнительные финансовые средства федерального бюджета в размере 30 млрд рублей [21].

Выделяемые государством ресурсы при всей их масштабности, безусловно, ограничены, как ограничен и круг вузов, получающих доступ к этим ресурсам.

Развитие в парадигме глобальной исследовательской конкурентоспособности следует рассматривать как формирование группы университетов-исследователей.

Для оставшихся соискателей ресурсные ожидания смещаются в сторону других стейкхолдеров, которые могут артикулировать иные (отличающиеся от претензий на глобальное лидерство в исследованиях) ожидания и интересы государства. Такими интересами могут быть обеспечение крупных геополитических и территориальных проектов социально-экономического развития современными профессиональными кадрами и научными решениями, поддержание высокого качественного уровня исследований и разработок, образования в отраслях знания и, наконец, интересы развития стратегически важных отраслей экономики.

Кроме того, наряду с государством активную роль начинает играть и еще один стейкхолдер – крупный бизнес. Так, например, увеличение доли вузов в объеме выполняемых исследований и разработок в России в 2010 году до 8,4% (в 2009 году этот показатель составлял 7,1%) рядом экспертов напрямую связывается с активизацией сотрудничества вузов и бизнеса, что, в свою очередь, является результатом целенаправленной государственной политики поощрения этого взаимодействия (в частности, в рамках постановления Правительства № 218) [23]. Таким образом, в качестве еще одного механизма дифференциации можно рассматривать способность и возможность университета выдвинуть и реализовать миссию федерального уровня.

Университеты, которым суждено реализоваться в этой доминирующей парадигме, можно назвать «университетами – системными интеграторами», понимая под системами изложенные выше, т.е. науку, социально-экономические комплексы крупных территорий, отрасли.

Но и в этой модели развития не всем университетам находится место. Здесь тоже сказываются ресурсные ограничения – всем ресурсов не хватает. Поэтому оправдано в качестве

третьего механизма дифференциации рассмотреть способность вуза выдвинуть и реализовать универсальную миссию регионального уровня.

Задачи социально-экономического развития региона, потребности регионального рынка труда в квалифицированных кадрах формируют вызов к системе профессионального образования и предпосылки для ресурсного обмена региональных стейкхолдеров с ней.

Способность и возможность вуза предложить портфель услуг и продуктов, востребованных в решении задач регионального социально-экономического развития, создают новое, иначе сформированное многополярное пространство деятельности вуза, полюсами которого являются государство в лице регионального уровня власти, региональный бизнес и кластеры (в этом ряду находятся и региональные системы образования), абитуриенты и их родители. Можно утверждать, что состав и качество упомянутого выше портфеля услуг и продуктов предполагают вовлеченность вуза в научные исследования (в большей степени прикладные). Это, в свою очередь, создает университету условия для определенного курирования, поддержки профессионального образования других уровней, дополнительного профессионального образования и формирует общественное признание этой роли.

Такой университет может рассматриваться как некий «региональный интегратор», которому отводится центральная роль в консолидации интеллектуального капитала над решением задач социально-экономического развития региона.

Еще один механизм институциональной дифференциации связан с отказом вуза от обязательности научных исследований и его фокусировании на бакалаврских программах (включая программы прикладного бакалавриата). Объективными предпосылками для появления такой модели поведенческой адаптации правомерно считать структурные особенности современных рынков труда, неизбежное стремление организации к рациональному способу приспособления к ним и использованию возможностей предоставления платного образования

(платные образовательные услуги по-прежнему являются основным источником поступления внебюджетных средств в вузы: в 2010 году доля средств населения в общем объеме средств учреждений ВПО составляла 33% [19]). Наука и фундаментальность в образовании уступают свою роль гаранта качества профессионального образования в долгосрочной перспективе ценному практическому опыту и способности к оперативной реакции на возникающие вызовы.

Как следствие формируется локализованная образовательная миссия вуза (обслуживание территориально и функционально локализованных сегментов рынка труда), которая предполагает его более тесные связи с региональным сообществом и органами местного самоуправления, заинтересованными в стабильности и устойчивом развитии местного рынка труда, со средним и малым бизнесом на рассматриваемой территории. Они становятся основными стейкхолдерами вуза. Ареал деятельности такого вуза суживается. Университет с такой моделью существования и развития можно образно назвать «региональным кадровым конструктором».

Таким образом, приведенное видение механизмов дифференциации позволяет более конструктивно представить процесс формирования институционального многообразия российской высшей школы как сочетание и взаимодействие четырех моделей организации деятельности вузов, формирующихся под воздействием ожиданий всей совокупности стейкхолдеров:

1. Модель «Университет–исследователь» – модель университетского развития с федерально-значимой миссией глобального исследовательского превосходства и конкурентоспособности на международном рынке научно-образовательных услуг.

2. Модель «Университет – системный интегратор» – модель с федеральной социально-экономической миссией, в которой университет рассматривается как основной поставщик научных решений для развития отраслей знаний, отраслей экономики и крупных территорий.

3. Модель «Университет – региональный интегратор» – модель развития с региональной социально-экономической миссией университета, фокусирующейся на массовой подготовке кадров для регионального рынка труда и преимущественно прикладных исследованиях в интересах предприятий региона.

4. Модель «Университет – кадровый конструктор» – модель для вузов с локализованной миссией удовлетворения массового спроса на качественное общее и специализированное образование с учетом (бюджетное) или без учета (платное) региональных потребностей в кадрах.

## **Интернационализация и дифференциация в российском высшем образовании**

Выше мы уже обозначили некоторые вопросы о связях движущих сил дифференциации российской высшей школы с процессами интернационализации. С учетом представленных механизмов институциональной дифференциации попытаемся понять, какое специфическое влияние на них оказывают либо не оказывают процессы интернационализации.

Было отмечено, что ответы на эти вопросы можно найти, рассмотрев процессы дифференциации и интернационализации в одном теоретическом поле, очерченном стейкхолдерской теорией, теорией ресурсной зависимости и системным взглядом на организацию. В связи с этим далее процесс интернационализации будет рассмотрен сквозь призму треугольника координации Б. Кларка, будут проанализированы связанные с этим процессом ожидания трех групп интересов: государства, рынка и академического сообщества, оценены особенности системных ответов университетской организации на эти ожидания. Это позволит сделать содержательные выводы о влиянии интернационализации на институциональную дифференциацию.

Для анализа ожиданий стейкхолдеров были выбраны следующие источники:

- Указы Президента Российской Федерации от 07.05.2012;
- Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг.;
- правительственные инициативы последних лет, направленные на поддержку группы ведущих вузов;
- проект концепции развития экспорта образовательных услуг;
- материалы ряда зарубежных исследований факторов, влияющих на выбор иностранными студентами страны и вуза для дальнейшего обучения;
- программы развития вузов, получивших государственную поддержку в рамках создания сети федеральных университетов, национальных исследовательских университетов и конкурса поддержки стратегических программ развития.

Результаты анализа показали следующее. Государству интернационализация важна как способ повышения конкурентоспособности страны на международном рынке научно-образовательных услуг. Анализ государственной образовательной политики свидетельствует, что государство для решения этой задачи полагается на два основных инструмента влияния на процессы интернационализации в системе высшего образования – это дополнительные ресурсы и инструменты контроля. Дополнительные ресурсы будут выделяться в рамках основного мероприятия ГПРО 1.5. «Повышение качества профессионального образования, в том числе через поддержку интернационализации, а также программ развития вузов» с целью поддержки отобранных на конкурсной основе проектов лидирующих российских вузов по их вхождению до 2020 года в первую сотню университетов согласно основным международным рейтингам [16].

Использование данного инструмента подтверждает основной тренд современной образовательной политики в России, направленный на вертикальную дифференциацию и формирование группы ведущих вузов, которая получает преимуще-

ственную финансовую поддержку от государства. Очевиден вывод, что ожидания государства в первую очередь связаны именно с этой группой, хотя вопрос о том, насколько реальные достижения выделенных вузов соответствуют этим ожиданиям, заслуживает отдельного рассмотрения.

В контексте проводимой образовательной политики достаточно трудно говорить об институциональном многообразии и его ценности, так как в последнее время институциональный ландшафт высшей школы чаще всего рассматривается как своеобразная бинарная система, в которой выделяют группу ведущих вузов и группу, которую образно называют «другие» или «остальные» вузы. Концентрация всех ресурсных усилий государства по влиянию на процессы интернационализации в рамках группы ведущих вузов (менее 4% общего числа вузов, чуть более 10% общей численности студентов системы ВПО в 2011 году) еще больше усиливает вертикальную дифференциацию и ставит под сомнение использование процессов интернационализации как инструмента развития системы в целом. Так, например, результаты апробации методологии национальной системы ранжирования российских вузов, проведенной в 2012 году Национальным фондом подготовки кадров (НФПК) и НИУ «Высшая школа экономики», показывают, что уже сейчас большинство (93 из 103) вузов – участников апробации находятся в группе низких значений по направлению «Международная деятельность» [17]. По мнению авторов, проводимая политика будет только усиливать эту (вертикальную) дифференциацию.

Несмотря на то что ожидания государства по международной интеграции связаны с группой ведущих университетов, обязательность международного измерения в деятельности декларируется для всех вузов без исключения. В частности, об этом свидетельствует включение показателей оценки международной деятельности вуза в перечень показателей проводимого мониторинга эффективности деятельности. Таким образом, несмотря на то что при отсутствии ресурсов для большинства вузов интернационализация становится полем для

проявления их предпринимательского поведения, государство обеспечивает себе дополнительные инструменты контроля за ходом ее осуществления.

Очевидно, что в ситуации, когда большинство вузов сталкивается с сокращением численности студентов и государственного финансирования, использование ресурсов международного рынка научно-образовательных услуг для обеспечения дополнительного источника доходов не может находиться вне внимания национальных систем высшего образования. Речь, прежде всего, идет о привлечении иностранных студентов.

На сегодняшний день в российских вузах обучается примерно 3% иностранных студентов от общей численности иностранных студентов, обучающихся в организациях профессионального образования мира. Экспорт российских образовательных услуг падает и составляет менее 1% общемирового рынка экспорта образовательных услуг [16].

Зарубежными исследователями достаточно регулярно проводятся исследования, связанные с изучением факторов, влияющих на выбор иностранными абитуриентами места для получения высшего образования [7, 9]. В центре опросов, как правило, находятся потенциальные абитуриенты из стран Юго-Восточной Азии и Латинской Америки, представляющие наиболее активную и быстрорастущую часть рынка образовательных услуг. Как показывают результаты этих исследований, студенты сначала делают выбор страны, а затем – вуза.

При выборе страны абитуриенты в первую очередь оценивают доступность информации об образовании, оценки других иностранных студентов, получивших в этой стране образование, качество образования и связанные с ним карьерные перспективы, признание получаемого образования в своей стране. Безусловно, на принятие решения влияет стоимость обучения, информация о численности иностранных студентов, уже обучающихся в данной стране, распространенность языка, на котором будет получаться образование. В последнее время



особую значимость стал приобретать такой фактор, как уровень благоприятности окружающей среды. При этом значение имеет не только климат и другие природные условия, но комфортность, безопасность проживания и терпимость к представителям других рас, вероисповеданий и культур [7].

По результатам опроса 160 тыс. иностранных студентов и родителей, который провел в 2012 году Британский Совет, безопасность среды обучения занимает пятую строчку в списке 16 факторов, влияющих на выбор страны обучения, тогда как несколько лет тому назад этот фактор находился в самом конце списка. Такие изменения связаны с участившимися в последнее время инцидентами, в центре которых оказываются иностранные студенты. Так, например, нападения на индийских студентов в Мельбурне в 2009 году привели к тому, что за последующие три года в Австралии численность студентов из этой страны сократилась с 121 тыс до 48 тыс. человек, принесся значительный экономический ущерб системе образования, оцениваемый экспертами в 2 млрд австралийских долларов [6].

Необходимо отметить, что Россия, к сожалению, не входит в число стран с репутацией «безопасного направления для обучения». По опросам абитуриентов лидерами здесь являются Канада, Германия и Новая Зеландия.

При выборе вуза абитуриента в первую очередь интересует его репутация, партнерские связи, квалификация персонала и число иностранных студентов.

Можно сделать вывод, что рынок выделяет такие атрибуты деятельности вузов, связанные с ее интернационализацией, как качество, конвертируемые степени, карьерные перспективы, репутация (известность) вуза, безопасность и стабильность среды обучения.

Решая вопрос о привлечении иностранных студентов, российские вузы находятся перед важным выбором – с какими рынками образовательных услуг работать. Для того чтобы привлекать иностранных студентов, которые своей успеваемостью не снизят качественные показатели вуза, у него

должна быть соответствующая репутация (как правило, это репутация исследовательского вуза мирового уровня). На сегодняшний момент работа с рынком сильных абитуриентов для российских вузов значительно осложнена. Привлечение иностранных абитуриентов, главным мотивом получения зарубежного образования которых является отсутствие возможностей поступления в вузы своей страны, поиск более дешевых образовательных услуг или возможность дальнейшей эмиграции в страну обучения обеспечивает получение дополнительных ресурсов, но не позволяет российским вузам органично связывать интернационализацию контингента обучаемых с повышением качества образования. Несомненно, здесь важен вопрос выбора вузом приоритетов интернационализации.

Анализ программ развития вузов показал, что академические интересы российских вузов, связанные с международным измерением, – это очень широкий спектр ожиданий, простирающийся от привлечения дополнительных средств до амбиций равноправного партнерства с мировыми лидерами.

Некоторые взятые вузами на себя обязательства при этом чересчур амбициозны. Приведем в качестве примера планы федеральных университетов по увеличению одного из показателей интеграции вузов в международное научно-образовательное пространство – доли иностранных студентов в совокупном контингенте.

В 2011 году в федеральных университетах обучалось приблизительно 3500 иностранных студентов. При общей численности иностранных студентов в системе высшего образования в 153 800 человек на долю федеральных вузов, таким образом, приходится чуть больше 2%. При достаточно скромных значениях показателей числа иностранных студентов и их доли к общему числу студентов в каждом вузе (самые высокие – 1278 человек и 4,3% соответственно) часть федеральных университетов планирует увеличить эти показатели к 2020 году до 10, 14 и даже 25%, а число иностранных учащихся в сети должно составить около 14 000 человек.

Амбициозность этих планов восхищает, если соотнести планируемые значения с соответствующими показателями отечественных лидеров обучения иностранных студентов. Например, долей иностранных студентов к общему числу студентов в 13,69% может похвастаться МГУ, а в 18% – РУДН (численность иностранных студентов 5439 и 4490 человек соответственно). Отметим, что это действительно центры с известной репутацией и брендом, наличием соответствующих специалистов, соответствующей инфраструктурой и налаженными каналами привлечения иностранных абитуриентов.

Интересно отметить, что рассмотренные программы вузов очень часто говорят о достаточно высоком уровне притязаний одновременно по всем направлениям международной интеграции (это особенно характерно для вузов, получивших в 2011 году дополнительное финансирование на реализацию стратегических программ развития). В качестве потенциальных партнеров вузы рассматривают только ведущие зарубежные университеты, приглашенные преподаватели также должны иметь мировой статус, научные лаборатории с уникальным оборудованием должны проводить исследования мирового уровня (даже несмотря на педагогический статус заявляющего такие обязательства вуза), для привлечения иностранных студентов вузы претендуют на открытие представительств в зарубежных странах и т.д.

Таким образом, основной особенностью большинства программ развития является то, что определенные для себя вузами ожидаемые результаты интернационализации и темпы их достижения не подкреплены анализом соответствующих драйверов, анализом себестоимости планируемых инициатив и ее сопоставлением с реально доступными ресурсами, не детализированы до уровня конкретных проектов. Очевидно, что все это вызывает сомнения в реалистичности их достижения.

Попытаемся сформулировать некоторые выводы из анализа влияния процессов интернационализации в высшей школе на институциональную дифференциацию.

## Интернационализация и модели организации деятельности вузов

Рассматривая процессы оформления и становления сфер интересов в российском обществе и российском высшем образовании, можно наблюдать своеобразный маятник интернационализации. Действительно, за последнюю четверть века наша страна сначала проделала невероятный путь от тотально закрытого общества к бесконтрольной открытости. Примеров можно привести великое множество: массовая «утечка мозгов», скупка сведений и их носителей, «соросовские профессора» и другие моральные поощрения, международные программы для партнерств с российскими вузами, но без влияния российской стороны на принятие решений, внешнеэкономическая деятельность вузов с попранием элементарных норм защиты собственных академических интересов (научного) первенства и вопросов национальной безопасности. А затем «полет» в обратную сторону – к балансу, равновесию прагматизма и открытости. Этот обратный ход маятника протекал и протекает в условиях нового осмысления нашего места в мире, а также ценностей международной открытости в образовании и науке и наших интересов в этом процессе. Если геополитической задачей развития международного сотрудничества в высшей школе для Советского Союза было поддержание и расширение сфер своего влияния (на Восточную Европу, страны Африки и Азии) [4], то сегодня в ее постановке доминирует внутренний фокус – конкурентоспособность собственной системы высшего образования.

Если физическую модель маятника, понимая под ним университет, интерпретировать над треугольником Кларка, то равновесием будет положение сбалансированного ресурсного обмена с основными группами интересов (государство, рынок, академическое сообщество). Сегодня очевидным фактом можно считать интернационализацию названных основных групп интересов. Международное измерение присутствует в каждой из них. Следовательно, произошло или происходит

изменение как состава групп интересов (появление зарубежных игроков – расширение интересов) так и их структуры (финансовые ресурсы, рейтинги, престиж, доминирование на рынках и т.д.). Естественно ожидать изменение «ресурсного веса», притягательности для вузов этих групп интересов и скрытых за этим собирательным образом конкретных партнеров, интересантов, конкурентов.

Таким образом, внешние/ситуационные факторы меняются, выводя вуз из равновесного состояния. Включаются механизмы адаптации к новому раскладу сил (влияния групп интересов) – те механизмы, о которых говорилось выше. Это и позволяет нам сделать центральный вывод: интернационализация меняет соотношение влияния основных групп интересов на вуз, разбалансирует достигнутое состояние в обмене ресурсами со стейкхолдерами, вызывая ответное действие. Поэтому интернационализация в высшем образовании – это фактор институциональной дифференциации.

Рассмотрение вузовской организации как целостного комплекса взаимосвязанных сущностных элементов – миссии, стратегии, структуры, системы принятия решений, человеческих ресурсов, процессов, инфраструктуры – позволяет описать системную реакцию университетской организации на воздействие процесса интернационализации через определенный набор организационных и поведенческих характеристик. К их числу авторами отнесены: миссия, ареал деятельности, роль, место и значимость научной деятельности, образовательные программы, функциональные приоритеты научно-педагогических работников, принципы отбора абитуриентов, партнерства, необходимые для осуществления миссии, перспективные модели управления и оптимальной пространственной организации деятельности.

Для государства с точки зрения решения задач интернационализации интересны не все вузы, а только те, которые способны удовлетворить его ожидания и стать глобальным лидером. Это вузы, которые способны развиваться в описанной выше парадигме «университет – исследователь».

Естественно ожидать, что доминирующими организационно-поведенческими характеристиками таких вузов должны быть: глобальный (преимущественно наднациональный) ареал деятельности, исследовательская миссия, фундаментальные и прикладные исследования по широкому спектру научных дисциплин, претензии на глобальное научное лидерство с учетом национальных научных приоритетов.

В образовательной деятельности это могут быть собственные образовательные стандарты, широкий спектр программ на английском языке, высокие требования к поступающим, высокая доля иностранных студентов, участие в международных научных сетях и мегапроектах. Невозможно представить обобщенный портрет сотрудника такого вуза без опыта участия в международных исследовательских и образовательных проектах, свободного владения иностранными языками, без высокой международной публикационной и презентационной активности. Не случайно сегодняшним университетам-лидерам все более свойственным становится международный рекрутинг профессорско-преподавательского состава и административно-управленческого персонала, наличие международных органов коллегиального управления и экспертизы (подробный анализ характеристик исследовательских университетов мирового уровня см. в [22]).

Вузам, которые не будут выделены государством для поддержки их международных амбиций, безусловно, нужны очень трезвые оценки перспектив и концентрация ресурсов и усилий, поскольку без такой поддержки достижение позиций значимого игрока в мировом научно-образовательном пространстве представляет собой неординарную задачу. Попытки просто имитировать деятельность по интернационализации, которые проявляются в поверхностной готовности заниматься всем спектром направлений международной деятельности (и только на мировом уровне) – это затратный и малопродуктивный путь. Поэтому каждый вуз должен осуществить свой собственный стратегический выбор тех возможностей, которые предоставляет интернационализация.

Необходимость поддержания ресурсного баланса со своими стейкхолдерами требует от вуза осуществлять выбор траектории развития по встраиванию международного измерения в свою деятельность с учетом состава имеющихся у него стейкхолдеров, динамики их интересов и оценки возможного влияния на них сделанного выбора.

Для модели «Университет – системный интегратор» основными факторами, влияющими на выбор траектории в процессе интернационализации, вероятнее всего, будут приоритеты территорий, связанные с ресурсной экспансией в приграничные страны или из них, транснациональный уровень развития отрасли экономики или международная конкурентоспособность отрасли знаний. Для этого в перечне организационно-поведенческих характеристик правомерно ожидать высокую степень представленности соответствующих систем и их институтов в принятии стратегических управленческих и содержательных решений по основным направлениям деятельности университета, в оценке ее эффективности, в ресурсном обеспечении.

Выбор направлений интернационализации для траектории развития университета как «регионального интегратора» во многом будет определяться потребностями региональных стейкхолдеров, а также различными ситуационными факторами (такими, как например, территориальная близость региона к рынкам образовательных услуг, вовлечение региона в трансграничное сотрудничество и т.д.), а также соображениями экономической целесообразности. Поэтому в наборе организационно-поведенческих характеристик таких университетов естественно ожидать преобладание образовательной деятельности, активное участие структур и институтов регионального развития в принятии решений и оценке эффективности и результативности деятельности университета. Второй стороной этого процесса, конечно же, должны стать ресурсное участие в развитии университета региональных стейкхолдеров и их партнеров, их участие в прогнозировании потребностей регионального рынка труда и регионального заказа на наукоемкие услуги.

Наконец, для университета, развивающегося в парадигме «кадрового конструктора» определяющее значение должна иметь экономическая целесообразность в условиях доминирования интересов местного сообщества и рынка труда, включая их ожидания от того, что им могут дать международные связи вуза. Вероятнее всего, «заточенность» такого вуза на обучение профессии с активным вовлечением лучших ее представителей, работодателей в управление развитием и в процедуры принятия решений – содержательных, управленческих, ресурсных.

Можно уверенно полагать, что влияние процессов интернационализации на формирование организационных и поведенческих характеристик университета, развивающегося в той или иной доминирующей парадигме, в сочетании различных моделей и траекторий, которые были здесь рассмотрены, в значительной степени зависит от конкретных обстоятельств внешней среды и требует тщательного анализа, осмысления и определяется стратегическим выбором университета. Это позволяет нам сделать следующее общее заключение.

## Заключение

1. Интернационализация в ее классическом понимании, безусловно, должна рассматриваться как системный ответ организации на всю совокупность вызовов, стоящих перед университетами. Поэтому интернационализация способствует институциональной дифференциации системы высшего образования и может рассматриваться как важный фактор этого процесса. Таким образом, можно считать, что ответ на вопрос, поставленный в данной работе, утвердительный. Однако такой ответ будет неполным по ряду причин.

2. В государственной политике внимание вопросам интернационализации деятельности вузов уделяется. При этом, несмотря на то что задачи интернационализации адресованы всей вузовской системе, очевидно, что ожидания государства



в этой сфере связываются с очень ограниченной группой университетов-лидеров, что вполне понятно и находится в русле общемировых трендов. В итоге действие интернационализации как фактора институциональной дифференциации носит ограниченный характер и в значительной степени зависит от ситуационных обстоятельств.

3. Признавая ценность институционального многообразия в системе, чтобы усилить это действие постановка задач интернационализации должна учитывать многообразие моделей организации деятельности университетов и особенности их взаимодействия с окружением, со стейкхолдерами. То есть подход к интернационализации должен быть дифференцируемым и подкрепляться политически и ресурсно.

4. Такой подход создаст условия для самоопределения вузов в процессе интернационализации с учетом выбираемой парадигмы (модели) своего развития и целесообразности (в первую очередь, экономической) усилий по интегрированию международного измерения в свою деятельность.

## Литература

1. *Bhandari R., El-Amine A.* Higher Education Classification in the Middle East and North Africa: A Pilot Study // Institute of International Education (IIE), Lebanese Association for Educational Studies (LAES), 2012. P. 51.
2. *Clark B.* The higher education system: Academic organization in cross-national perspective. Los Angeles: University of California Press, 1983. P. 315.
3. *Knight J.* Internationalization and the Competitiveness Agenda // Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon / L.M. Portnoi, V.D. Rust, S. Bagley (eds). N.Y.: Palgrave Macmillan, 2010. P. 205–218.
4. *Knight J., De Wit H.* Strategies for Internationalization of Higher Education: historical and conceptual perspectives // Strategies for Internationalization of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America / De Wit H. (ed.). Amsterdam: European Association for International Education, 1995. P. 5–33.

5. Mapping the Higher Education Landscape / F. van Vaught (ed.). Springer Science+Business Media B.V., 2009. P. 167.
6. *Maslen G.* Safety preys on students' minds // The Age National. 2012. October 16. URL: <http://www.theage.com.au/national/education/safety-preys-on-students-minds-20121015-27mu1.html#ixzz2N81Bm1h4> Read (date of access: 12.03.2013).
7. *Mazzarol T.W., Soutar G.N.* «Push-pull» factors influencing international student destination choice // International Journal of Education Management. 2002. No 16(2). P. 82–90.
8. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics. Paris: OECD Publications, 2004.
9. Perceptions of European Higher Education in Third Countries. Project 2004–3924 / 001–001 MUN-MUNA31. Final report. URL: <http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/doc/acareport.pdf> (date of access: 12.03.2013).
10. Policy report: Towards a new higher education landscape: meeting the equity, quality and social development imperatives of South Africa in the 21<sup>st</sup> century. Council on Higher Education Size and Shape of Higher Education Task Team. Pretoria, 2000. P. 62. URL: <http://www.che.ac.za/documents/d000009/> (date of access: 12.03.2013).
11. Recommendations on the differentiation of higher education institutions. Wissenschaftsrat, 2010. P. 152. URL: [http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10\\_engl.pdf](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10_engl.pdf) (date of access: 12.03.2013).
12. *Shattock M.* Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education. Berkshire: SRHE & Open University Press, 2009. P. 239.
13. Towards a Future Higher Education Landscape / Higher Education Authority. Dublin, 2012. P. 25. URL: <http://www.heai.ie/files/TowardsaFutureHigherEducationLandscape.pdf> (date of access: 12.03.2013).
14. *Wenjun L.* System Differentiation and Funding Shifts in Chinese Higher Education // Center for Research and Development of Higher Education (CRDHE) the University of Tokyo. Working Paper. 2009. Vol. 3. P. 26.
15. *De Wit H.* Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education. Amsterdam, 2011. URL: [http://www.carem.hva.nl/wp-content/uploads/2011/10/Trends-Issues-and-Challenges\\_Hans-de-Wit1.pdf](http://www.carem.hva.nl/wp-content/uploads/2011/10/Trends-Issues-and-Challenges_Hans-de-Wit1.pdf) (date of access: 12.03.2013).

16. Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг. // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 12.03.2013).
17. *Заварыкина Л.В., Лопатина А.С., Перфильева О.В.* Проект модельной методологии ранжирования российских вузов // Вестник международной организаций. 2012. № 1. С. 122–155.
18. *Князев Е.А., Дрантусова Н.В.* Дифференциация в высшем образовании: основные концепции и подходы к изучению // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 5. С. 43–52.
19. Образование в Российской Федерации: 2012: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ, 2012. С. 444.
20. *Рейес К.* Новый подход к классификации чилийских университетов / под ред. К. Райес // Международное высшее образование (Центр международного высшего образования, Бостон-колледж, США). 2012. № 67. URL: <http://www.ihe.nkaoko.kz/archive/278/2470/> (дата обращения: 12.03.2013).
21. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 12.03.2013).
22. Дорога к академическому совершенству. Становление исследовательских университетов мирового класса / под ред. Ф.Дж. Альтбаха, Дж. Салми; пер. с англ. М.: Весь мир, 2012. С. 416.
23. Управление исследованиями и разработками в российских компаниях: Национальный доклад. М.: Ассоциация менеджеров, 2011. С. 80.

## **Глава 2. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ УНИВЕРСИТЕТОВ**

### **Университет в системе международных связей**

Интернационализация высшего образования стала одним из ведущих трендов развития образования в мире. И различные государства, и университеты внимательно относятся к тому, чтобы привлекать к себе все больше иностранных студентов и профессоров, давать возможность своим преподавателям участвовать в международных конференциях и публиковаться в иностранных журналах, участвовать в различных формах международного обмена и т.д. От этого зависят рейтинги университетов, их «узнаваемость» в мире, возможности использования «мягкой силы» как самим университетом, так и государством, в котором он находится.

Что означает для университетов, а через них для государства и общества включенность в процессы интернационализации высшего образования? В данном случае речь идет не о «микрпроцессах», которые, с одной стороны, улучшают разного рода отчетность университетов, отчасти привлекают финансы, а с другой – повышают затраты, обусловленные мобильностью, изучением иностранных языков, ведением сайта на английском языке и др. Эти вопросы важны, и в России появились первые работы по этим вопросам. [8]. Такие исследования, безусловно, следует продолжать.

В то же время представляется, что интернационализация высшего образования выходит далеко за рамки собственно процессов образования и охватывает международно-политические, социальные, экономические и другие аспекты. Именно на международно-политических и социальных вопросах важно остановиться, поскольку они очень мало затрагиваются в исследованиях как специалистов в области образования и его интернационализации, так и специалистов по международным отношениям. И это несмотря на то что проблемы интернационализации высшего образования напрямую связаны с вопросами международных отношений и мировой политики.

Включение в процессы интернационализации по-иному ставит вопрос о роли университета в современном обществе. Университет становится самостоятельным и весьма активным участником мирополитических трендов современного мира, формируя процессы, связанные не только с образованием, но и с глобальным политическим развитием в целом.

Надо сказать, что выход университетов на политическую арену наблюдается в истории не впервые. В средневековой Европе университеты сыграли немалую роль в развитии не только науки и образования, но и общества в целом. Представляется, что и в настоящее время возможен их своеобразный «ренессанс» в этой роли, только в принципиально иных масштабах и качественных отношениях.

В конце XX столетия на университет была сделана ставка в Европе при реформировании процессов высшего образования. Обычно, когда говорят о реформе европейского высшего образования конца XX столетия, указывают Болонскую декларацию. Университетскую хартию и Сорбонскую декларацию, в лучшем случае упоминают. Вместе с тем именно университет оказался в центре внимания Университетской хартии (*Magna Charta Universitatum*), принятой в 1988 г. в Болонии в связи с празднованием 900-летия старейшего европейского университета. Университетская хартия в дальнейшем легла в основу Сорбонской декларации 1998 г. и Болонской декларации 1999 г., которая, в свою очередь, положила начало одноименному процессу.

В Университетской хартии подчеркивалось следующее:

- автономность университета;
- независимость университета от политических и идеологических догм;
- связь исследований и образования;
- отказ от нетерпимости и ориентация на диалог.

В рамках Болонского процесса автономность университета стала означать, что именно университет принимает решения о своем полном или частичном включении в этот процесс, выборе партнеров, определении кредитов за тот или иной курс и др. Университет в конечном счете, а не студент или преподаватель определяет, в какой из университетов следует ехать для продолжения обучения или чтения лекций и т.д. Именно университет в Болонском процессе по замыслу является ключевой единицей интеграции высшего образования.

Путем предоставления университету автономности решается проблема совместимости учебных программ различных университетов как внутри одной европейской страны, так и в различных странах. В результате этого происходит своеобразная «самонастройка» и адаптация университетского образования – его гармонизация.

В итоге реформа высшего образования в ЕС стала той сферой, которая активно формировалась государствами, структурами Евросоюза, университетами, экспертами, академическим сообществом, частным сектором и т.д. [15].

Болонский процесс и провозглашенное на его базе в 2010 г. на конференции министров образования Европы в Будапеште и Вене Европейское пространство высшего образования [3] реализуются на основе межгосударственных соглашений. Тем самым университеты включаются в процессы международной интеграции. В то же время часто университеты, в том числе и российские, заключают соглашения с другими университетами, находящимися вне рамок Европейского пространства высшего образования (университетами США, КНР и др. стран). В этом случае университет вовлекается в процессы транснационализации, составляющие суть глобализации.

Иными словами, с мирополитической точки зрения университет оказывается своеобразным звеном, «соединяющим» процессы интеграции, основывающиеся на межгосударственных соглашениях, и глобализации, которые таких соглашений не требуют. Справедливости ради необходимо отметить, что университет здесь не уникален. Бизнес, например, функционирует по такой же схеме.

Созданием Европейского пространства высшего образования не ограничивается роль университета в интеграционных и глобализационных процессах мира. Современный университет оказывается в центре множества сетевых связей и отношений. С развитием информационных и коммуникационных средств этот процесс интенсифицировался.

Включенность в процессы интеграции и глобализации университетов порождает вызовы не только для самих университетов, но и для общества в целом. Интернационализация образования остро ставит вопрос сочетания «национального» и «глобального» в современном высшем образовании. Данная проблема широко обсуждается, однако однозначных решений здесь нет. Если наука интернациональна по своему определению (хотя научные достижения порождаются и внедряются в мире неравномерно), то с образованием дела обстоят сложнее. Прежде всего, образование, в отличие от науки, в значительной степени более консервативно, поскольку в определенной степени предполагает трансляцию уже устоявшихся знаний и несет в себе «запаздывающий эффект» по отношению к научным разработкам не только на массовом уровне, но и на профессиональном. Должно пройти время, прежде чем то или иное открытие найдет отражение в учебной аудитории. На эту особенность образования обращает внимание, в частности К.С. Пигров, подчеркивая наличие внутреннего конфликта между инновациями и образованием [11]. И здесь роль университета оказывается огромной. Университет, который включен в процессы интернационализации, в котором работают ведущие исследователи, присутствует академическая мобильность, с большей вероятностью привлечет сту-

дентов к участию в научных разработках. Такая деятельность практически сводит на нет эффект запаздывания, описанный выше.

Вместе с тем образование носит и локальный характер. Каждый университет имеет свои традиции, школы, методы обучения и др. Как и в случае с наукой, локальные особенности могут замедлять процесс интеграции в глобальное образовательное пространство. Кроме того, в последние годы прослеживается тенденция неравномерной мобильности студентов. Больше всего студентов уезжает на обучение за рубеж из стран Африки, меньше всего – из США.

В Европе наблюдается схожая ситуация: менее всего студентов на учебу уезжает из Великобритании, полагая, что у себя в стране они получают более качественное образование. Иными словами, формируются мировые университетские центры. Они являются интернациональными, так как туда едут иностранные студенты, но все же интернационализация в этом случае носит в определенном смысле односторонний характер.

Другим ограничителем интернационализации высшего образования является содержание образования, прежде всего международно-политического. И дело не столько в профессиональном образовании. Здесь как раз вопросы решаются относительно легко. Проблема в том, какие знания о мире получают те, кто не является специалистом в области международных отношений. Складывается парадоксальная ситуация: мировая экономика стала глобальной, миграционные потоки огромны, а социально-политическое образование по-прежнему остается в значительной степени локально ориентированным. Так, Дж. Е. Дибберн и Д. Дж. Уелан провели анализ программ бакалаврской подготовки в университетах США. В их исследовании, результаты которого были представлены в докладе на конференции Ассоциации профессиональных школ по международным отношениям (APRIA) в декабре 2005 г., показано, что в учебных программах бакалавров, обучающихся в США, проблемы глобального мира отражены недостаточно. Из случайно отобранных 35 университетов США только



в 23 (т.е. в 66% случаев) предлагались курсы, которые относились к изучению других народов и культур. Но даже в тех университетах, где были такие курсы, их количество ограничивалось двумя-тремя, и они не затрагивали вопросы политики и международных отношений [14].

Аналогичная ситуация во многом наблюдается и в других странах, в том числе в России, где международные отношения не преподаются ни на школьном уровне в качестве отдельного предмета, ни на уровне университетов (если это только не факультеты международных отношений). Очевидно, что интернационализация высшего образования должна включать и этот аспект, а именно, давать знания о мире, в котором потом придется работать выпускникам инженерных, медицинских, педагогических и других вузов и факультетов.

Дальнейшая интернационализация, по всей видимости, усилит расслоение университетов, но не столько по региональному и страновому принципу (хотя этот принцип, по-видимому, сохранится), сколько по самим университетам.

В настоящее время в мире все более четко выделяются три группы университетов. Первая группа – это наиболее успешные и престижные университеты (по отдельным отраслям науки или в целом), хорошо интегрированные в международные межвузовские сетевые отношения и формирующие профессиональную сеть. Межвузовское взаимодействие в этих университетах осуществляется одновременно в разных формах. Это программы двойных дипломов, студенческих и преподавательских обменов, совместных программ нескольких университетов<sup>1</sup> и т.д.

В результате выпускники этих университетов входят в профессиональную сферу с множеством межличностных контактов, установленных еще в период обучения со своими

---

<sup>1</sup> Например, такая совместная программа по международным отношениям нескольких университетов существует у трех университетов Германии: Свободного университета Берлина, Потсдамского университета и университета Гумбольдта. И эта программа имеет программу двойного диплома с МГИМО (У).

однокурсниками из разных государств. Это, с одной стороны, положительно может сказаться на процессах принятия решений, которые, вероятно, будут ускорены. С другой стороны, формирование элит еще на студенческой скамье может привести к усилению различий между образованной элитой и остальными слоями населения, что, в свою очередь, будет побуждать менее квалифицированные и более консервативные слои населения к росту национализма, отказу от интеграционного взаимодействия. Учитывая то, что уже сегодня это расслоение довольно отчетливо проявляется, его усиление может оказаться критическим в будущем.

Вторая группа – это университеты, отчасти принадлежащие к «первому кругу» и стремящиеся войти в него полностью. Эти университеты имеют сетевые отношения с другими вузами, главным образом своей страны, но связи в значительной степени ограничены (в том числе имеют в основном регионально ориентированный характер).

Третья группа – университеты, которые практически не включены в межуниверситетские связи. Это «аутсайдеры», работающие на локальном уровне. Они фактически «выпадают» из процессов интернационализации.

Границы между тремя группами университетов являются размытыми. Это означает, что, во-первых, университеты могут перемещаться из одной группы в другую. Во-вторых, целый ряд университетов может занимать «пограничное» положение между той или иной группой.

Стратификация или своеобразная поляризация университетов, их разделение на элитные, включенные в межузоровские сети и те, которые работают на локальном уровне, порождает вызовы не только для университетов, но для общества.

Во-первых, расслоение университетов может затронуть регионы и города. С одной стороны, следует ожидать интенсивного развития городов, в которых находятся крупнейшие университетские центры, с другой – специализацию этих университетов в зависимости от профиля города или региона, поскольку это дает целый ряд преимуществ (пригла-

шение высокопрофессиональных специалистов в университет, прохождение студентами практики в соответствующих организациях и т.д.). Так, если взять сферу международных политических и экономических отношений, то проблемы многосторонней дипломатии, международных организаций и многосторонних переговоров оказываются профильными, например, для Женевских университетов, вопросы европейской интеграции – для университетов Брюсселя, а международных финансов – для Лондона. В результате можно ожидать усиления регионализации и даже своеобразную «мегаполизацию» мира, что означает существенное изменение его социально-политического и экономического облика.

Во-вторых, уровень образования в локально ориентированных университетах будет, по-видимому, падать. В то же время такие университеты выполняют важную функцию, обеспечивая кадрами небольшие населенные пункты. В результате при приеме на работу все большее значение будет иметь то, какой именно университет окончил выпускник. Для государств, международных организаций, академического сообщества встает задача, как не допустить расслоения университетов до степени, способной вызвать напряжение в обществе. Один из путей решения проблемы здесь открывается за счет программ, ориентированных на обучение в течение всей жизни. Выпускник не самого престижного университета может затем пойти на ту или иную программу ведущего вуза. В результате стратификация университетов будет нивелироваться.

Сотрудничество налаживается, прежде всего, между наиболее сильными университетами. Они же, как правило, формируют и различного рода ассоциации (профильные внутри одного государства, международные и др.). Примерами таких ассоциаций могут служить Международная ассоциация университетов, созданная в 1950 г. при поддержке ЮНЕСКО и объединяющая 150 университетов<sup>2</sup>. Евразийская

---

<sup>2</sup> Официальный сайт Международной ассоциации университетов. URL: <http://www.iau-aiu.net/> (date of access: 13.02.2013).

ассоциация университетов, созданная в 1989 г.<sup>3</sup>, Международная ассоциация президентов университетов, созданная в 1964 г.<sup>4</sup>, и др.

Готовя специалистов разного профиля, университет занимается организацией студенческой практики, помогает выпускникам в поиске работы после окончания университета и т.д. В результате современный университет устанавливает тесные связи с бизнесом, в том числе и с его международными структурами, а также властями различного уровня, аналитическими центрами, неправительственными организациями и другими организациями работодателей.

В свою очередь, работодатели проявляют активный интерес в налаживании таких взаимоотношений с университетом. Для них это открывает возможности поиска и отбора будущих кадров, представления своей организации широкой аудитории, а также возможности параллельной с основной деятельностью преподавать и вести научную работу. В настоящее время все шире развивается практика, когда компании, в том числе и зарубежные, основывают кафедру в университете. Через нее осуществляются наиболее тесные связи образования и практической деятельности.

В наиболее полной форме эти связи, причем с международной составляющей, формируются у первой группы, т.е. наиболее активных университетов. В результате интернационализация в этих университетах идет не только в образовательной и научной сферах, но захватывает огромную область взаимоотношений с бизнесом, СМИ и другими организациями.

Значимой компонентой в поддержании и развитии связей с различными структурами общества является ассоциация выпускников. Тот университет, который включен в процессы интернационализации, имеет своих выпускников в различных странах мира. Если его выпускники становятся частью нацио-

---

<sup>3</sup> Официальный сайт Евразийской ассоциации университетов. URL: <http://www.eau-msu.ru/> (date of access: 13.02.2013).

<sup>4</sup> Официальный сайт Международной ассоциации президентов университетов. URL: <http://www.ia-up.org/> (date of access: 13.02.2013).

нальной и/или глобальной элиты, университет приобретает дополнительный ресурс «мягкой силы», поскольку начинает обладать привлекательностью в глазах абитуриентов, видящих возможности подобного профессионального роста.

Университет, обладающий обширными международными связями, все чаще и в большей степени становится значимой структурой гражданского общества. В престижных университетах выступают и встречаются со студентами ведущие политические деятели иностранных государств, представители бизнеса, университет становится дискуссионной площадкой для обсуждения наиболее острых научных и общественных вопросов. Одновременно профессора, преподаватели университета активно включаются в комментирование международных событий в области науки, техники, экономики, политики, развития общества т.д. не только в своей стране, но и в зарубежных изданиях и СМИ.

Университет активно формирует деловую культуру. В более узком смысле профессиональная деловая культура – это «давосская культура», по определению Питера Людвиг Бергера. «Ее основной двигатель, – пишет Питер Людвиг Бергер, – международный бизнес, – тот же самый двигатель, который управляет экономической и технологической глобализацией. Но было бы ошибкой думать, что эта культура только для немногих, которых приглашают в Давос; есть еще и миллионы таких, кто хотел бы быть туда приглашенным и кто находится в том состоянии, которое у социологов принято называть упреждающей социализацией» [2].

«Давосская культура» во многом составляет основу профессиональной культуры не только бизнеса, но и других сфер, в том числе медицины, образования и т.д. Очевидно, что интернационализация университета усиливает международный компонент деловой культуры.

Сегодня университет, работающий в «международном контексте», оказывается центром множества сетевых связей и отношений. При этом он и сам «завязывает» большое количество «узлов» в них. Иными словами, современный университет

ярко иллюстрирует феномен, названный Мануэлем Кастельсом «сетевым обществом» (network society) [6]. В сетевом обществе информация, связи и взаимоотношения конструируют систему. В этом смысле университет, создавая такие связи, и формирует направления мирополитического развития.

Кроме кооперативных связей и отношений, между университетами разворачивается жесткая конкурентная борьба. Разумеется, такая конкуренция существовала и ранее. Однако сегодня в условиях корпоративных сетей и процессов транснационализации она приобретает другой характер и иные масштабы.

Новые качества, приобретенные ведущим университетом в последние годы, порождают для него и множество вызовов. Университету приходится выполнять многие функции, которые ему ранее не были свойственны или в лучшем случае считались второстепенными. В современном мире университет, даже государственный, начинает во многом работать подобно корпорации, зарабатывая деньги, занимаясь связями с общественностью и с властями. Университет сегодня выполняет еще социальные функции. В целом на примере университета четко прослеживается тенденция, характерная для современного мира и связанная с расширением и пересечением функций различных акторов мировой политики. Суть данного феномена заключается в том, что многие структуры начинают заниматься «не совсем своим делом», например частный бизнес – безопасностью, государство – бизнесом и т.д. [10]. Противостоять этой тенденции вряд ли можно. Однако при этом для университета жизненно важным становится не потерять то, ради чего он существует, – науку и образование.

## **Российский университет в процессах интернационализации**

После распада Советского Союза, несмотря на открывшиеся границы, ряд показателей интернационализации высшего образования ухудшился. Прежде всего это коснулось коли-

чества иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. В 1990 году в СССР обучалось 126,5 тыс. иностранных студентов, что составляло 10,8% всех иностранных студентов в мире [13]. По данным на 2005 г. в России насчитывалось почти 100 тыс. студентов из 168 стран, что составляло только 3,8% общей численности студентов, обучавшихся в это время за рубежом. При этом среди иностранных студентов в России доля европейцев составляет всего 8,1% [12].

Очевидно, что одним из факторов снижения доли иностранных студентов в России после распада СССР явилось уменьшение территории государства, а вместе с этим и уменьшение числа вузов, поскольку ряд университетов, в которых обучались иностранные студенты, оказались за пределами России, прежде всего на территории Украины. Другим фактором уменьшения численности иностранных учащихся было снижение внимания к высшему образованию со стороны государственных структур, недостаточное финансирование, что повлекло за собой отставание в оснащении учебно-научного фонда и библиотек, а также отток кадров из университетов. Это не могло не сказаться на процессах интернационализации.

В 2000-е годы был предпринят ряд шагов для включения российских университетов в процессы интернационализации. Так, в 2003 г. Россия вступила в Болонский процесс. Несмотря на все дискуссии о позитивных и негативных аспектах Болонского процесса, это был важный шаг на пути включения России в общее европейское образовательное пространство. В противном случае российские университеты оказались бы в изоляции, что неминуемо привело бы к изоляции в области научно-технического развития, а также ограничило бы возможности экономического роста. Кроме того, для России вхождение в Болонский процесс стало возможностью расширить процесс взаимодействия с Европой. Это особенно важно, если учесть, что почти 50% торгового оборота России приходится на страны ЕС [5].

Включенность в единое Европейское образовательное пространство высшего образования потенциально позволяет решать или, по крайней мере, смягчить ряд проблем, которые

существуют между государствами, в том числе и на постсоветском пространстве. Один из примеров – отношения России с Латвией в связи с русским языком. Россия и Латвия – оба государства, которые присоединились к Болонскому процессу: Латвия – с его начала, Россия – с 2003 г. Латвия является членом Евросоюза. Болонский процесс предполагает овладение, кроме родного, другими европейскими языками, к числу которых относится и русский.

В 2005 г. в Москве на саммите Россия–ЕС был подписан документ, получивший название «Дорожная карта», в котором предусматривалось развитие сотрудничества между Россией и Евросоюзом по четырем общим пространствам, одно из которых – наука и образование, включая культурные аспекты. По этому пространству была предусмотрена «поддержка сотрудничества, направленного на сближение систем присвоения степеней высшего образования посредством поощрения сотрудничества на уровне подготовки магистров и присвоения общих или двойных дипломов» [4]. В дальнейшем на встречах России и ЕС неоднократно подчеркивалась важность сотрудничества в области образования и науки.

Наряду во многом с общими практически для всех европейских государств предпосылками для развития сотрудничества с российскими университетами, Россия и Латвия имеют дополнительные преимущества. Во-первых, обе страны в течение длительного время имели единую систему высшего образования, профессиональные связи между профессорско-преподавательским составом, а также некое общее «культурное пространство». Во-вторых, хорошее знание русского языка в Латвии оказывается значительным конкурентным преимуществом для Латвии по сравнению с большинством стран ЕС. Для русскоязычного населения Латвии в рамках Болонского процесса, предусматривающего мобильность студентов и преподавателей, открываются новые возможности обучения и преподавания в России. В-третьих, и Латвия, и Россия во многом заново выстраивали социально-экономическое образование после распада СССР. Это касалось различных аспектов, в том числе создания новых



учебных дисциплин, перестройки методологической базы исследования, изменения финансирования и управления университетами. Так, в советский период вообще отсутствовала такая учебная дисциплина, как политология, практически не готовили специалистов по международным отношениям и т.д. Изменения также произошли в области управления и финансирования университетов: появились частные университеты, стала возможной работа по проектам на основе грантов. Обмен опытом в создании и развитии новых учебных дисциплин, форм образования (государственное, частное) и др. может быть весьма полезен. Все это – огромный потенциал не только для развития сотрудничества в области образования и науки между российскими и латвийскими университетами, но и для улучшения отношений между государствами в целом. Представляется, что его необходимо использовать в полной мере.

Значительная часть территории России, а соответственно и российских университетов, находится в азиатской части. В результате Россия сталкивается с проблемой того, что университеты, расположенные в европейской части, в большей степени интегрируются в Европейское пространство высшего образования, чем университеты Сибири и Дальнего Востока. Дальневосточные же университеты стремятся к партнерским отношениям с университетами США, Китая и других стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Потенциальная опасность здесь заключается в возможной эрозии единого образовательного пространства России с соответствующими экономическими и политическими последствиями.

Вместе с тем существует и другой вариант развития процесса. Географическая специфика университетов может стать важным российским преимуществом, поскольку рано или поздно возникнет необходимость создания своеобразного «переходника» между европейской, американской и другими национальными системами образования. И здесь для российских вузов открываются широкие перспективы «посреднических функций», если они смогут овладеть различными системами образования, т.е. «говорить на разных образовательных языках».

Представляется, что первые шаги в создании такого «переходника» уже делаются. Речь идет об открытии сетевых университетов на евразийском пространстве. Это новая форма международного сотрудничества университетов. На сетевой основе, а также на основе межгосударственных соглашений созданы университеты Содружества независимых государств (СНГ) и Шанхайской организации сотрудничества (ШОС). Сетевой университет СНГ объединяет 27 ведущих университетов из девяти государств<sup>5</sup>. Сетевой университет ШОС включает 53 университета стран – участниц ШОС. Основными языками обучения в этом университете являются русский, китайский и/или государственный язык местонахождения университета<sup>6</sup>.

Сетевые университеты направлены на формирование евразийского образовательного пространства, которое в случае реализации проектов в дальнейшем обеспечит более тесное сотрудничество государств-участников.

Необходимо отметить, что европейское пространство высшего образования и евразийское, которое предполагается сформировать, пересекаются друг с другом. Это позволяет не создавать напряжение между различными образовательными моделями (европейской, китайской и другими), напротив, способствует взаимному обогащению и развитию.

В последние годы Россия довольно четко взяла курс на интернационализацию высшего образования и направляет немало усилий в это направление. Одним из шагов стала разработка проекта Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. [7]. Это должно повысить включенность российских университетов в процессы интернационализации высшего образования, в том числе привести к увеличению числа иностранных сту-

---

<sup>5</sup> Подробнее список стран и университетов, участвующих в сетевом университете СНГ см.: Официальный сайт Совета по гуманитарному сотрудничеству. URL: <http://www.mfgs-sng.org/projects/obrazovanie/86.html> (дата обращения: 13.02.2013).

<sup>6</sup> Официальный сайт Сетевого университета ШОС. URL: [http://www.eduweek.ru/Rus/index0\\_0\\_n.html](http://www.eduweek.ru/Rus/index0_0_n.html) (дата обращения: 13.02.2013).

дентов в российских вузах. Несмотря на то, что в целом эта цифра выросла [1], количество иностранных студентов, обучающихся в России, явно недостаточно, и российские университеты уступают здесь многим зарубежным вузам.

При этом основной поток иностранных студентов направляется в Россию для обучения русскому языку и литературе (17,2%), а также медицине (16,2%), которая оказывается привлекательной с точки зрения параметров «цена – качество». На всех естественнонаучных направлениях высшего профессионального образования, составляющих основу для инновационных разработок, обучается всего 7,3% иностранных студентов [13]. Без более полной интернационализации естественнонаучных университетов Россию ожидает отставание в научно-технической сфере. И здесь огромное поле работы для российских университетов.

Очевидно, что международно-политические и социальные проблемы, связанные с интернационализацией российских вузов, не ограничиваются перечисленными. Дальнейшая задача состоит в выявлении этих проблем и предложении решений по ним.

## Заключение

Интернационализация высшего образования, ставшая неотъемлемой чертой развития современного мира, во многом меняет сложившуюся на протяжении столетий привычную деятельность университетов. Она ломает прежние структуры и заставляет формировать новые, бросая тем самым вызовы и университету, и государству. Избежать интернационализации российским университетам невозможно. В современных условиях это приведет к быстрому и резкому отставанию не только образования и науки, но и страны в целом. Единственный выход – работать на опережение, «сглаживая» возможные негативные моменты и усиливая преимущества, предоставляемые интернационализацией.

## Литература

1. *Арановская М.* Образование на экспорт // Финанс. 2010. № 353 (июнь). URL: <http://www.finansmag.ru/96015> (дата обращения: 13.02.2013).
2. *Бергер П.Л.* Введение. Культурная динамика и глобализация // Многоликая глобализация / под ред. П. Бергер, С. Хантингтон. М.: Аспект-Пресс, 2004. С. 10–11.
3. Декларация о Европейском пространстве высшего образования. Будапешт–Вена. 12 марта 2010 г. URL: [http://bologna-centr.at.ua/PDF/2010\\_Budapesht.pdf](http://bologna-centr.at.ua/PDF/2010_Budapesht.pdf) (дата обращения: 13.02.2013).
4. «Дорожная карта» по общему пространству науки и образования, включая культурные аспекты // Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://archive.kremlin.ru/events/articles/2005/05/87950/152819.shtml> (дата обращения: 13.02.2013).
5. К союзу Европы. Аналитический доклад российской группы международного дискуссионного клуба «Валдай» / под ред. С. Караганова // РИА Новости. Совет по внешней и оборонной политике. 2010. URL: [http://www.karaganov.ru/docs/Karaganov\\_valdaj\\_rus.pdf](http://www.karaganov.ru/docs/Karaganov_valdaj_rus.pdf) (дата обращения: 13.02.2013).
6. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура: пер. с англ./ под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000.
7. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. // Министерство образования и науки РФ. URL: <http://www.russia.edu.ru/news/discus/concept/3783> (дата обращения: 13.02.2013).
8. *Ларионова М.В.* Оценка объемов затрат на обеспечение программ академической мобильности и экономических последствий применения схем финансирования академической мобильности студентов и преподавателей // Академическая мобильность: финансово-экономические и правовые аспекты / под общ. ред. Е.А. Карпухиной. М.: Логос, 2008. С. 78–157.
9. *Ларионова М.В.* Анализ стратегии интернационализации // Интернационализация высшего образования: тенденции, стратегии, сценарии будущего. М.: Логос, 2010. URL: [http://intpr.ntf.ru/DswMedia/larionovam\\_ntf.pdf](http://intpr.ntf.ru/DswMedia/larionovam_ntf.pdf) (дата обращения: 13.02.2013).
10. *Лебедева М.М.* Современные тренды мирового развития: новое качество мира // Метаморфозы мировой политики / под ред. М.М. Лебедевой. М.: МГИМО (У), 2012. С. 9–32.

11. *Пигров К.С.* Инновации и образование: сб. материалов конференции. Сер. «Symposium». 2003. Вып. 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С.11–15.
12. Сравнение мировой статистики в области образования // Всемирный доклад по образованию 2006 г. Монреаль: Институт статистики ЮНЕСКО. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001457/145753r.pdf> (date of access:13.02.2013)/
13. Экспорт образовательных услуг в системе высшего образования Российской Федерации // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://www.russia.edu.ru/information/analit/1300/> (дата обращения: 13.02.2013).
14. *Dibben J.E., Whelan D.J.* U.S. Undergraduate General Education Curriculum Review. Paper prepared for APSIA Meeting. December. 2005.
15. *Lawn M., Lingard B.* Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors // European Educational Research Journal. 2002. V. 1. No 2. P. 290–307. URL: [http://www.worldwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=eerj&vol=1&issue=2&year=2002&article=Lawn\\_EERJ\\_1\\_2&id=83.237.12.193](http://www.worldwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=eerj&vol=1&issue=2&year=2002&article=Lawn_EERJ_1_2&id=83.237.12.193) (date of access: 13.02.2013).

## **Глава 3. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВУЗА КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Вычлняя на конкурсной основе из всего множества государственных университетов группу вузов, которые де-факто являются национальными исследовательскими университетами, устанавливая этот статус для них де-юре, оказывая им существенную поддержку и нацеливая на активное участие в конкурентной борьбе на мировом рынке ноу-хау и образовательных услуг, государство решает триединую задачу.

Во-первых, эти вузы должны будут выполнять функцию системообразующего звена в современной экономике, основанной на знаниях.

Во-вторых, они возьмут на себя роль локомотивов в модернизации отечественной системы высшего профессионального образования в целом, в обеспечении конкурентоспособности выпускников отечественных вузов.

В-третьих, их развитие является абсолютно необходимым условием для восстановления в нашем обществе престижа научно-педагогической карьеры, притока в вузы молодых, творчески одаренных специалистов и сохранения благодаря этому отечественных научных школ, существенного сокращения «утечки мозгов» из страны.

Именно исходя из этого университет им. И.М. Губкина рассматривает свою программу развития как национального исследовательского университета в качестве инвестиционного проекта, главный инвестор которого – государство, привлекающее к софинансированию проекта заинтересованные бизнес-структуры.

Университет уже не одно десятилетие является активным игроком на мировом рынке образовательных программ и образовательных технологий. Доля иностранных студентов, аспирантов и стажеров в вузе всегда была высокой. Достаточно сказать, что за полвека с небольшим университет подготовил более чем для 100 стран мира порядка 5 тыс. специалистов с высшим образованием и кандидатов наук. Многие из них сделали и сегодня делают весьма успешную карьеру: их назначают в своих странах на должности министров, руководителей компаний, ректоров вузов. И у нас есть все основания надеяться, что подобное положение сохранится и в будущем.

В настоящее время в контингенте обучающихся по дневной форме каждый девятый студент – иностранец, что выделяет университет им. И.М. Губкина из всего множества технических университетов страны. Большая часть иностранных студентов в университете представлена такими странами, как Китай, Вьетнам, Казахстан, некоторые государства Ближнего Востока. Широко представлены страны Африки и Латинской Америки.

Увеличивается количество обращений в университет от правительств иностранных государств с просьбами открыть на их территории филиалы университета. Желание откликнуться на просьбы ограничено возможностями вуза. Тем не менее вуз располагает двумя иностранными филиалами, открытыми за рубежом: в Ташкенте (Узбекистан) в 2006 г. и Ашхабаде (Туркменистан) в 2008 г. Филиалы вуза были открыты в этих странах в соответствии с прямыми указаниями Президента России.

В год своего 70-летия университет был награжден вьетнамским орденом Дружбы за вклад в подготовку кадров для нефтяной промышленности республики, которая также ставит вопрос об организации филиала университета. Спустя 10 лет вьетнамцы наградили университет еще одним орденом – орденом Труда.

В свое время университет помог молодой Алжирской Республике создать нефтяной институт в г. Бумердесе. В течение четверти века профессора и преподаватели вуза проводили

занятия в этом институте на французском языке, обеспечивали студентов учебно-методической литературой, ставили лабораторные практикумы, организовывали практики. И в этой работе принимал участие чуть ли не весь преподавательский состав большинства выпускающих кафедр университета.

С 1999 г. университет реализует совместные с зарубежными вузами-партнерами магистерские программы: обучение группы губкинских и иностранных магистрантов в течение двух семестров проходит в нашем университете и двух других семестров – в вузе-партнере. При этом все дисциплины преподаются на английском языке, выпускная работа защищается в российском и зарубежном вузе-партнере, после чего выпускники получают два равнозначных магистерских диплома – российский и зарубежный.

Первым нашим партнером в этом проекте стал Французский институт нефти и моторов, в сотрудничестве с которым в общей сложности было подготовлено 200 магистров для 10 стран мира. Позже к проекту присоединились университеты Норвегии, Швеции, США, Германии. Магистерские программы по титульному для университета направлению «Нефтегазовое дело» аккредитованы Европейской ассоциацией инженерного образования. Программой развития университета как национального исследовательского запланировано доведение в ближайшие пять лет общего числа совместных с зарубежными вузами магистерских программ до 20.

Университет достаточно широко практикует приглашение иностранных профессоров, ведущих специалистов промышленности, ученых для чтения лекций, выступления с докладами на регулярно проводимых научных семинарах по нефтегазовой проблематике. Ряд всемирно известных ученых из США, Норвегии, Франции, Китая, занимающихся нефтегазовой проблематикой, являются почетными докторами университета им. И.М. Губкина.

Дополнить приведенный перечень свидетельств конкурентоспособности университета как одного из мировых центров нефтегазового образования можно еще двумя яркими иллюстрациями.



Университет наряду с такими вузами, как Массачусетский и Калифорнийский технологические университеты, Империял колледж, включен в число десяти выдающихся университетов мира – партнеров «Бритиш Петролеум».

Ведущие зарубежные нефтегазовые компании, в первую очередь «Шлюмберже», «Бейкер хьюз», «Везерфорд», «Коноко Филипс», стараются заполучить лучших выпускников университета, и уже сегодня только в одной «Шлюмберже», по данным самой компании, работает свыше 800 губкинцев.

Коллектив университета с благодарностью и как вполне справедливую констатацию факта воспринял слова Президента и Премьер-министра, произнесенные ими по разным поводам, но, что называется, в унисон, о том, что диплом Губкинского университета уважают далеко за пределами нашей страны.

В глобализацию экономики наиболее весомый вклад вносят, как известно, ИТ-индустрия и энергетика. Ведущие нефтегазовые компании, работающие на всех обитаемых континентах (к ним с полным правом можно отнести и наш ЛУКОЙЛ), по уровню интернационализации персонала, безусловно, находятся на первом месте. Понимая объективную закономерность данной ситуации и то, что она и впредь будет развиваться в том же направлении, университет большое внимание уделяет формированию у своих выпускников личностных и социокультурных компетенций (толерантность, восприимчивость к иным религиозно-культурным традициям и др.), владение которыми необходимо для успешной работы в интернациональных командах специалистов.

Эта задача решается различными методами, в частности через активную работу очень популярного в студенческой среде Клуба интернациональной дружбы. Новая образовательная технология, предложенная мировому академическому сообществу университетом им. И.М. Губкина и заключающаяся в создании в вузе виртуальной среды будущей профессиональной деятельности своих выпускников и имитации в ней реальной производственной или проектной работы команды специалистов различного профиля, также позволяет развивать указанные компетенции.

В части разработки и реализации образовательных технологий, отражающих интернациональный характер нефтегазового бизнеса, Губкинский университет имеет еще одно ноу-хау, которое проще всего проиллюстрировать на конкретном примере.

Одним из приоритетных для страны проектов развития топливно-энергетической компании (ТЭК) является проект освоения арктического Штокмановского газоконденсатного месторождения. В его осуществлении участвует консорциум из трех крупнейших топливно-энергетических компаний мира: российского «Газпрома», французской «Тоталь» и норвежской «Статойл». Чтобы подготовить необходимых для освоения месторождения специалистов нового поколения, университет им. И.М. Губкина совместно с оператором проекта – компанией «Штокман Девелопмент АГ» приступил к разработке магистерской программы, предусматривающей участие в ней нашего университета, Северного арктического федерального университета, Санкт-Петербургского национального минерально-сырьевого университета «Горный», Мурманского государственного технического университета, а также норвежских университетов Ставангера и Тандхейма и Французского университета нефти. То есть вслед за созданием международного консорциума компаний, которые будут разрабатывать Штокмановское нефтегазоконденсатное месторождение, создается и консорциум университетов соответствующих стран, который будет готовить требуемых для этого специалистов.

Таким образом, международные образовательные программы университета приобретают проектно-ориентированный характер.

Цель утвержденной правительством страны программы развития нашего вуза как национального исследовательского университета состоит в том, чтобы «сформировать в университете современную среду научно-образовательной деятельности, консолидирующую интеллектуальные, материальные и информационные ресурсы университета, академической,

отраслевой науки и бизнеса, развить в этой среде исследования мирового уровня, проектные и внедренческие работы по приоритетным для топливной энергетики направлениям, реализовать передовые образовательные технологии и на этой основе обеспечить стабильное пополнение ТЭК страны высококлассными специалистами, способными и готовыми взять на себя лидерство в деятельности по его инновационному развитию.

Для нас одним из показателей современности создаваемой в университете среды деятельности является доля преподавателей и сотрудников, владеющих английским языком. И мы не сомневаемся, что уже в ближайшие годы 100% молодых преподавателей наших титульных кафедр будут готовы не только общаться, но и вести преподавание на английском языке. А это – залог успешной реализации планов по укреплению конкурентоспособности университета в мире.



## Часть IV

# ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТОВ



## **Глава I. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ГОНКА ЗА РЕПУТАЦИЕЙ\***

Недавние исследования ставят под сомнение актуальность и потенциал современных научных исследований в Европе. Эти исследования, несмотря на некоторую культурологическую и методологическую предвзятость, показали, что качество европейских университетов проигрывает в международном сравнении [49, р. 23].

Мировые рейтинги 500 университетов демонстрируют низкое качество вузов в исламских странах. Для исправления этой ситуации Организация «Исламская конференция» намерена улучшить качество деятельности отобранных университетов в естественнонаучной и технической областях с целью минимум 20 университетам из исламских стран попасть в рейтинг топ-500 мировых университетов.

### **Глобализация и рейтинги**

Сегодня во всем мире возрастает одержимость рейтингами. То, что в начале XX века в США начиналось как научный проект, в 80-х годах стало коммерческой информационной услугой для студентов и явилось предшественником сегодняшней «гонки за репутацией» с ее геополитическими последствиями. Во всем мире резко возросла осведомленность о рейтингах; вполне возможно, что это произошло в ответ на глобализацию и в погоне за новым знанием, являющимся основой эконо-

---

\* Перевод Л.В. Заварыкиной.

мического роста. Также это можно объяснить возрастающей публичной отчетностью и транспарентностью. Рейтинги – манифестация того, что сегодня известно как «битва за превосходство». Они стали восприниматься обществом и использоваться для определения статуса отдельных учебных заведений, оценки качества и международной конкурентоспособности системы образования. Поскольку интернационализация стала приоритетом как для правительств, так и для высшего образования, способность системы высшего образования привлечь талантливых студентов и специалистов и генерировать знания отражает способность страны участвовать в международной научной деятельности и глобальной экономике. В результате этих процессов рейтинги трансформируют университеты и изменяют систему высшего образования. Несмотря на то что в мире насчитывается более 15 000 высших учебных заведений<sup>1</sup>, внимание привлечено к положению в рейтингах топ-100 университетов, составляющих менее 1% от общего количества высших учебных заведений. Так же как и в случае рейтинговых оценок ресторанов и отелей, никто не хочет оказаться в конце списка.

С начала 1990-х годов рейтинги, публикуемые правительственными и аккредитационными агентствами, высшими учебными заведениями, научно-исследовательскими и коммерческими организациями, а также популярными периодическими изданиями, стали вездесущи. Специальный выпуск журнала «Лучшие колледжи Америки» (U.S. News and World Report) публикуется ежегодно с 1987 года как отдельный справочник и остается одним из самых популярных в стране. СМИ доминируют в публикации таких рейтингов – списков университетов. Среди них можно назвать: The Times Higher Education Supplement (впервые рейтинги The Times были опублико-

---

<sup>1</sup> База данных World Higher Education Database предоставляет сведения примерно о 15 400 вузов (учебных заведениях, выдающих дипломы, по крайней мере, после 4 лет обучения) более чем в 180 странах. URL: <http://www.whed-online.com/> (date of access: 15.08.2012).



ваны в октябре 1992 года), The Financial Times и The Sunday Times (Великобритания / Ирландия), Der Spiegel (Германия), Macleans (Канада), Reforma (Мексика). В последние годы правительства и аккредитационные агентства разработали свои собственные системы оценки деятельности и рейтингования вузов: например, CHE (Германия), AQA (Австрия), CIEES, CACEI, CNEIP и CONEVET (Мексика), NAAC, NBA (Индия), Совет высшего образования и TUBITAK (Турция), Комиссия по высшему образованию и Филиппинская ассоциация по аккредитации школ, колледжей и университетов (Филиппины), Совет по оценке и аккредитации высшего образования Тайваня (HEEACT)<sup>2</sup>.

Кроме того, существует большое количество коммерческих «путеводителей» и вебсайтов по колледжам и университетам, например Good Universities Guide (Австралия), Bertelsmann Stiftung (Германия) и Research Infosource Inc. (Канада). Так как высшее образование стало глобализирован-

---

<sup>2</sup> CHE (Centre for Higher Education) – Центр высшего образования (Германия);

AQA (Agency for Quality Assurance) – Агентство по контролю качества (Австрия);

CIEES (Comites Interinstitucionales para la Evaluacion de la Educacion Superior) – Межинституциональный комитет по оценке качества высшего образования (Мексика);

CACEI (Consejo de Acreditacion de la Ensenanza de la Ingenieria) – Совет по аккредитации инженерного образования (Мексика);

CENEVAL (Centro Nacional de Evaluacion para la Educacion Superior) – Национальный центр оценки высшего образования (Мексика);

CNEIP (Consejo Nacional de Ensenanza e Investigacion en Psicologia) – Национальный Совет оценки образования и исследований в психологии (Мексика);

NAAC (National Assessment and Accreditation Council) – Национальный совет по оценке и аккредитации (Индия);

NBA (National Board of Accreditation) – Национальный совет по аккредитации (Индия);

TUBITAK (The Scientific and Technological Research Council of Turkey) – Научный и технический исследовательский совет Турции.

ным, фокус сместился к международным рейтингам, таким как Академический рейтинг мировых университетов или Шанхайский рейтинг (Shanghai Jiao Tong Academic Ranking of World Universities (ARWU)), рейтинг лучших университетов Таймс и QS (Times Higher Education QS Top Universities (THE QS))<sup>3</sup>, «Вебометрикс» (Webometrics) и др. На сегодняшний день насчитывается около 50 национальных рейтинговых систем и 10 систем глобальных рейтингов, включая одну новую систему, разработанную в 2011 году.

Изменение среды высшего образования за последние десятилетия подробно описано в работах [8, 69, 79]. Несмотря на различные точки зрения, существует консенсус относительно того, что скорость, глубина и степень революционных изменений, оказывающих влияние на системы высшего образования, вызывают ответную реакцию. Не слишком упрощая ситуацию, возможно выделить четыре основные движущие силы.

*Во-первых*, позиционирование знания как основы экономической, социальной и политической власти приводит к трансформации производства капитала и экономик, основанных на продуктивности и производительности, к экономикам, в основе которых лежит производство инновационных товаров и услуг высокой стоимости. Если первый этап глобализации проходил под лозунгом «работать дешевле», то ее текущий этап характеризуется объединением людей и процессов в глобальном масштабе и крушением традиционных барьеров [32, р. 2] – современная марксистская версия «тяжелой артиллерии, разбивающей все информационные барьеры» [81, р. 125]. Концепции «плоского мира» Фридмана (2007) и «сетевое общества» Кастельса (1996) не просто игнорируют национальные границы, они вносят вклад в активное и ежедневное разрушение этих границ в процессе создания новых практик производства и форм социального взаимодействия.

---

<sup>3</sup> В настоящее время два отдельных рейтинга – Times Higher Education World University Ranking и QS World University Rankings. – *Прим. перев.*

Сегодня около 80% стоимости компании относится к нематериальным активам или «мягкому» знанию, которые представляют собой уникальные услуги, рынки, взаимоотношения, репутацию и бренд [71]. К успешным экономикам относятся те экономики, которые опираются на свою способность разрабатывать и использовать новое знание для достижения «конкурентных преимуществ и... продуктивности посредством инвестиций в основанные на знании интеллектуальные активы (научно-исследовательскую деятельность, программное обеспечение, создание новых инновационных процессов, человеческий и организационный капитал) [26, р. 17–18].

Исследования показывают, что рост производства в США в основном был вызван улучшениями в технологии, что, в свою очередь, привело к тому, что в последнее время инновации стали оцениваться количеством патентов, присуждаемых производственным предприятиям и университетам [33, р. 1].

Таким образом, система высшего образования – поставщик человеческого капитала и основной источник трансфера знаний, притягивающий международные инвестиции и таланты – находится в центре принятия политических решений. Правительства прикладывают усилия для управления и реструктуризации высшего образования таким образом, чтобы, поддерживая автономию вузов, финансировать их по результатам деятельности и во многих случаях заключать институциональные контракты для большего соответствия высшего образования социальным и экономическим потребностям общества.

Лиссабонская повестка дня Евросоюза направлена на то, чтобы сделать Европу «самой динамичной и конкурентоспособной, основанной на знании экономикой мира» за счет увеличения инвестиций в научно-исследовательскую деятельность (до 3% ВВП) и удвоения числа студентов программ PhD [90]. За этим документом последовала «Стратегия Европы 2020», ставящая своей целью «разумный, устойчивый и инклюзивный рост» [48].

Большинство государств используют похожие модели, среди которых можно назвать следующие: «Создание умной экономики Ирландии» (Правительство Ирландии, 2008), «Умная Корея 21» (Совет по исследованиям Кореи, 1999), «Концепция Малайзии 2020» (Правительство Малайзии, 1991), «Экономическая концепция Абу-Даби 2030» (Правительство Абу-Даби, 2008) и Национальная комиссия знаний Индии (Правительство Индии, 2009). Глобальный финансовый кризис 2008 года, прозвучавший как тревожный сигнал, в то же самое время увеличил скорость изменений в странах БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай и ЮАР), делая их более конкурентоспособными.

*Во-вторых*, в современных условиях благополучие стран зависит от талантливых специалистов, но в то же самое время многие из них находятся в тяжелой демографической ситуации. Это происходит по многим причинам: стареющее население, уход на пенсию профессионалов, окончание эффекта «бэби-бума» и сокращение численности студентов. В то время как численность населения в мире, вероятно, достигнет 2,5 млрд, численность населения в самых развитых регионах не изменится, а, возможно, даже уменьшится, если не принимать в расчет миграцию из развивающихся стран в развитые страны мира. В 2005 году в развитых странах численность молодых людей составляла 13,7%. Ожидается, что к 2050 году она снизится до 10,5% [24]. Это окажет влияние на численность учащихся средних школ, стимулируя правительства разрабатывать стратегии по расширению наукоемких секторов экономик.

В результате этих процессов в настоящий момент, помимо традиционной борьбы за природные ресурсы, происходит то, что Daily Yomiuri называет «битвой за студентов» [84, р. 1], а Economist описывает как «борьбу за интеллектуалов» [121]. Учитывая тот факт, что люди с более высоким уровнем образования с большей вероятностью эмигрируют [47], правительства всего мира используют стратегии привлечения «наиболее талантливых мигрантов, которые смогут способствовать экономическому развитию, особенно в науке и технологиях» [98, р. 5].

Мобильность важна не только из-за своего вклада в создание и распространение систематизированного знания, но и в трансформирование неявного знания. Мобильность может быть выгодна как для принимающих, так и для отправляющих талантливых ученых стран (приводить не только к утечке, но стимулировать циркуляцию мозгов), если страны располагают возможностями привлекать и удерживать высокопрофессиональных талантливых специалистов [72]. Под интернационализацией вначале понимался просто культурный обмен, сейчас интернационализация является необходимым механизмом для увеличения численности иностранных студентов, особенно аспирантов [67].

Само существование доходного рынка иностранных студентов привело к повышению конкуренции [61, 64]. Что касается количества и доли иностранных студентов, здесь Западная Европа и Северная Америка являются мировыми лидерами. В Западной Европе и США обучается примерно 1,7 млн из 2,5 млн общей численности иностранных студентов или 70% [64]. Согласно ГАТС ВТО, международная или трансграничная мобильность студентов рассматривается как товар, пользующийся спросом, объем которого к 2025 году достигнет 7,2 млн студентов ежегодно. В Австралии экспорт образовательных услуг является третьей по величине доходной отраслью после экспорта угля и железной руды [10]. В то же время «хорошо подготовленные иностранные студенты или профессиональные иммигранты из таких стран, как Индия, Китай, Корея и Сингапур (две последних страны занимают ведущие позиции по достижениям в естественнонаучных дисциплинах и математике)» заполняют брешь в системе образования США [33, р. 2]. Другие страны, такие как Сингапур, Китай, Малайзия, Япония, Иордания и Корея, копируя эти примеры, стремятся существенно увеличить количество иностранных студентов в последующие 5–10 лет [9, 119].

Болонская инициатива, изначально направленная на повышение мобильности в Евросоюзе, вызвала всемирную реформу образовательных систем для облегчения международной мобильности и усилила конкуренцию на высокоприбыльном

рынке международного образования [30]. Британские университеты лишь предостерегают о том, что надо быть готовыми к серьезной конкуренции [59], а в это время японские университеты посылают своих эмиссаров в школы, проводят дни открытых дверей для абитуриентов, строят бассейны, переоборудуют библиотеки и набирают больше иностранных студентов [85]. В качестве ответной меры правительства стараются добиться согласованности между высшим образованием, инновацией и иммиграционной политикой для того, чтобы привлечь талантливых специалистов.

*В-третьих*, высшее образование трансформировалось из социально затратной сферы в необходимый компонент эффективной экономики, что, соответственно, повышает значимость методов управления высшим образованием. Усиливается акцент на соотношение цены и качества, результативности, эффективности и обеспечение гарантии доверия инвестора, что часто относят к «новому общественному управлению» [37], и что ЕС определяет как «повестку модернизации» [38]. Степень и глубина изменений варьируют от страны к стране, но все эти изменения обычно включают в себя: переработку образовательных программ с целью сделать их более совместимыми между собой, конкурентными и привлекательными для студентов; упор на измеряемые научные результаты, которые финансируются на конкурсной основе; взаимодействие с промышленностью и бизнесом; деятельность по трансферу знаний; слияние факультетов для достижения эффективности, критической массы и видимых результатов или закрытие тех факультетов, которые не привлекают студентов и не отвечают стандартам качества.

Изменения в условиях работы преподавателей привели к трансформации этой профессии: от относительно независимой деятельности в рамках саморегулирующегося свода коллегиальных правил к профессии, аналогичной остальным оплачиваемым должностям, где работник подчиняется правилам организации [3, 4, 7, 50, 68, 93, 108, 109]. На системном уровне многие правительства уходят от эгалитарного подхода, при котором в целом все учебные заведения равны по статусу

и качеству, к иерархической или вертикальной дифференциации, стимулируемой конкуренцией между вузами и финансированием вузов по результатам их деятельности. Если высшее образование – это двигатель экономики, то результативность, качество и статус высших учебных заведений и университетских исследований становятся одними из важнейших индикаторов. ЕС декларирует: «Университеты должны финансироваться по результатам их деятельности, а не по факту своего существования и исходным параметрам. Финансирование университетов должно основываться на системе оценки деятельности вузов и различных индикаторах, четко определяющих цели деятельности университетов, и индикаторов, позволяющих проводить международный бенчмаркинг. Недостаточно говорить друг другу, какие мы хорошие. Необходимо объективно оценивать себя относительно лучших мировых университетов» [27].

В заключение следует отметить, что, поскольку уровень образования, результаты обучения и образ жизни сильно коррелируют с более высокой профессиональной квалификацией и карьерными возможностями, студенты (и их родители) становятся искушенными потребителями образовательных услуг [100]. Это также приводит к повышению стоимости высшего образования, включая плату за обучение и проживание; студенты оценивают программы и университеты как инвестирование в будущие возможности. Оплата обучения отражает не только реальные затраты на обучение, но и аспекты спроса и предложения. Расширение доступа к получению высшего образования может быть не только важной социальной целью, но и рассматриваться как получение личных преимуществ. В свою очередь, студенты как потребители образовательных услуг требуют все больше информации. Их интересует сравнение вузов между собой, данные опросов удовлетворенности студентов, данные о качестве работы преподавателей, о возможностях потенциального трудоустройства и сравнение зарплат выпускников, обзоры о качестве студенческой жизни и условиях жизни в кампусе. Эта информация содержится в различных справочниках (в том числе и онлайн).

Так как наблюдается падение спроса на рынке традиционных студенческих услуг и возрастает конкуренция за талантливых студентов, то баланс спроса и предложения находится в постоянном движении. В отсутствии сравнительных исследований, инициированных самими вузами, рейтинги становятся инструментом подотчетности и транспарентности, с помощью которого студенты (особенно иностранные), правительства и другие стейкхолдеры получают необходимую им информацию. Согласно Вебстеру [117], администрацию вузов можно частично «обвинить» в процветании рейтингов; поскольку система высшего образования не предоставляет достаточно информации, постольку она сама стимулирует к этому других стейкхолдеров.

Совокупность этих факторов повлияла на трансформацию рейтингов из продукта для потребителей в глобальный стратегический инструмент.

## Теоретическая оценка рейтингов

Помимо того, что рейтинги привлекают внимание политиков и руководителей систем высшего образования, они также стимулируют творческий поиск, вдохновляя на написание сотен академических статей, магистерских и докторских диссертаций, проведение международных конференций и семинаров; им посвящены статьи в журналах и директивные документы. В университетах даже существуют специальные курсы по этой теме [88]. При проведении исследования и написания этой книги было использовано более 1000 источников (книг и статей)<sup>4</sup>. Все это совершенно отличается от мнения тех, кто разрабатывает и создает национальные и глобальные рейтинги.

---

<sup>4</sup> Здесь представлен перевод первой главы монографии автора «Рэнкинги и трансформация высшего образования. Битва за превосходство международного уровня» (Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence), опубликованной издательством Palgrave Macmillan в 2011 г.



Академический рейтинг мировых университетов (ARWU) был создан для того, чтобы показать местоположение китайских университетов относительно мировых лидеров с целью реализовать «мечту поколений китайцев» и получить соответствующую поддержку от китайского правительства [78, р. 2]. В то же время рейтинг U.S. News and World Report's «Лучшие колледжи Америки» (USNWR) направлен на предоставление «потенциальным студентам и их родителям ключевой оценочной информации для того, чтобы они могли сделать осознанный выбор колледжа, что в дальнейшем повлияет на их трудовую деятельность и карьерные возможности» [87]. Компания Quacquarelli Simond (QS) вместе с Times Higher Education (THE) в 2004 году запустила международный рейтинг университетов с «изначальной целью обслуживания студентов и их родителей», хотя сейчас этот рейтинг используется «правительствами и руководством университетов для принятия стратегических решений» [106]. Как было отмечено в Zeitgeist, эти первые рыночные продукты создали основу для развития прибыльной индустрии.

Литература, посвященная рейтингам, может быть приблизительно поделена на две категории: к первой категории относятся работы, направленные на критический анализ методологий рейтингования, ко второй – работы, посвященные теоретическому пониманию феномена рейтингов. Большинство авторов сосредоточены на методологии: анализируют выбор индикаторов, приписанные им веса, статистические расчеты и корректность интерпретации этих расчетов. Это внимание не случайно, так как рейтинги – это количественное исследование, методология которого находится в постоянной разработке, а результаты могут быть спорными.

Принимая во внимание становящийся характер рейтингов, их создатели приветствуют критику и комментарии, организуют конференции и семинары. Можно считать, что этот диалог вызван необходимостью поддерживать бренд рейтинга и связанную с этим философию. Другими словами, если рейтинги затрагивают проблему прозрачности резуль-

татов деятельности высшего образования, то и их создатели также должны предоставлять прозрачные результаты. В то же время, этот диалог является неотъемлемой частью процесса легитимизации рейтингов, который подразумевает включение пользователей в процесс обсуждения и уточнения спорных вопросов, что, в свою очередь, делает готовый продукт более приемлемым и влиятельным.

Небольшая группа исследователей пытается контекстуализировать растущую увлеченность рейтингами, понять причину их популярности и влияние, которое они оказывают на систему высшего образования, поведение академического сообщества и стейкхолдеров. Эта литература пытается объяснить феномен рейтингов относительно: а) национальных и наднациональных организаций (например, ЕС), включивших рейтинги в свои национальные стратегии достижения конкурентного преимущества; б) вузов, сражающихся за свое выживание, которые в процессе борьбы трансформируют свою организационную и институциональную культуру и поведение в ответ на внешние изменения; в) студентов и преподавателей, откликающихся на позитивные и негативные восприятия статуса системы.

Данные проблемы могут быть сгруппированы относительно трех теоретических направлений, каждое из которых пытается заключить вопросы изменений в высшем образовании в более широкую аналитическую рамку. К ним относятся такие направления, как анализ глобализации и сетей влияния, организационного поведения и изменений, социального капитала и позиционных товаров.

В этой главе подводятся итоги по этим направлениям и формируется контекст предыдущих обсуждений. В то время, когда каждое из перечисленных направлений обсуждается и используется разными авторами отдельно друг от друга, автор считает, что они должны изучаться совместно. Данные теоретические направления, объясняющие различные аспекты феномена рейтингов, перекрываются и сильно связаны друг с другом. Делая вступление для последующих рассуждений, можно ска-

зять, что рейтинги – неизбежный результат и синоним усиливающейся глобальной конкуренции. В этой ситуации высшее образование как источник человеческого капитала и знаний стало центром геополитической борьбы за большую долю на глобальном рынке. Вузы, относящиеся к наукоемкой индустрии, начинают вести себя как акторы / коммерческие организации в конкурентной среде. Для того чтобы выжить и преуспеть, многие вузы изменяют свои институциональные стратегии или адаптируют свое поведение соответственно нормам, провозглашенным рейтингами. На их поведение влияет осознание того факта, что преимущества (будь то лучшие студенты, увеличенное финансирование или престиж) получают те вузы, которые оказываются лучшими в рейтингах. Студенты воспринимают высокие позиции в рейтингах как свидетельство лучшего качества образования, дающего возможность лучшей карьеры и образа жизни.

Правительства ведут себя аналогично: реформируют свои системы образования, понимая, что вузы, занимающие первые места в рейтингах, привлекают инвестиции, иностранных талантливых специалистов и студентов, а это является ключевым элементом международной конкурентоспособности.

## **Глобализация и сети влияния**

Глобализация – это процесс взаимопроникновения и интеграции сквозь национальные границы, создающие «единый международный рынок» и «общее хранилище знаний».

Согласно Кастельсу [28, р. 92], глобальная экономика качественно отличается от мировой экономики. Последняя, существующая с XVI века, представляет собой «накопление капитала во всем мире», в то время как глобальная экономика – это способность трудовой единицы работать в реальном времени в планетарном масштабе». Постоянно управляя капиталом, финансовые и информационные потоки одновременно глобальны и независимы от местоположения

и связаны с экономикой отдельных государств. Способность науки, технологий и знания функционировать в такой асимметричной структуре увеличивает их потенциал влияния на социальную, экономическую и политическую власть. Так как инновация является ключом к трансформации знания в новые продукты и услуги, то конкуренция государств в этой области возрастает [108].

Для Кастельса знание – это товар, накапливаемый в глобализированной экономике. Если земля (природные ресурсы), труд (человеческие усилия) и средства производства (оборудование) являются традиционными (историческими) средствами, то знание – это «новый фактор производства» [96, р. 4]. Соответственно, научные исследования не являются теперь делом отдельной личности, движимой собственным любопытством, они в большой степени определяются национальными приоритетами и связаны со стратегиями экономического развития и конкурентоспособности отдельных стран.

Знание важно, так как обладает способностью трансформироваться в новые продукты и услуги, другими словами, «знание определяется как интеллектуальная собственность, имеющая коммерческую стоимость», которая может быть реализована и, в свою очередь, создает экономическую стоимость, таким образом способствуя экономическому росту» [96, р. 5].

Конкурентоспособность зависит от способности «национальных и наднациональных организаций направлять стратегии развития стран или регионов, которые находятся под их юрисдикцией, на создание конкурентного преимущества ...» [28, р. 105]. В то время как государства остаются важным элементом экономики, архитектура и геометрия глобальной экономики опирается на взаимозависимость экономических регионов, «поляризованных относительно продуктивных, информационно насыщенных и состоятельных регионов, и бедных, экономически обесцененных и социально исключенных регионов» [28, р. 145]. Высокотехнологичные кластеры узкоспециализированных услуг и финансовых товаров объединяются в так называемые «технопарки» [29], «глобальные

города» [101] или «регионы знаний» [92]. Они формируют «организационные узловые центры» современного взаимосвязанного мира [56]. Согласно Холл [65], эти узловые центры становятся местом, где «объединяются высокопрофессиональные и талантливые специалисты».

Большие города привлекают студентов и преподавателей. В этих городах, как правило, находятся ведущие университеты, специализированные научные институты, школы искусств и технологий. Это подразумевает, что городу, региону или государству для того, чтобы быть привлекательным, необходимо иметь высшие учебные заведения с отличной репутацией. Эти изменения имеют последствия для высшего образования и приводят к его трансформации в ключевой инструмент экономического развития и нового общественного управления (New Public Management), которое, будучи связанным с неолиберализмом, превращает высшие учебные заведения в коммерческие, ориентированные на результат, конкурирующие друг с другом организации [80]. Это требует применения экономических и бизнес-принципов, а также моделей управления с сильным акцентом на подотчетность, транспарентность и результативность.

Участие в маркетинговой деятельности, фокус на клиента и проведение исследований по заказу промышленности и бизнеса оказывает влияние на академическую культуру и деятельность. Маргинсон [80] утверждает, что это ведет к двум противоположным эффектам: с одной стороны, университет децентрализует свою деятельность и начинает действовать как коммерческое предприятие для того, чтобы отвечать требованиям рынка со всеми вытекающими отсюда последствиями, а с другой стороны, ужесточает контроль за результатами академической деятельности.

Слотэр и Лэсли [108, р. 36–37] утверждают, что глобализация имеет далеко идущие последствия для высшего образования, которые сводятся: 1) к стягиванию средств в независимые регионы; 2) увеличению значимости научно-технических областей, что тесно связано с международными рынками;

3) укреплению взаимосвязей между транснациональными корпорациями и государственными организациями; 4) растущему вниманию к стратегиям развития интеллектуальной собственности.

Переориентирование образования на создание богатства и экономической конкурентоспособности приводит к тому, что различие между понятиями «знание» и «товар» размывается, «знание становится товаром», что влияет на учебные заведения и их профессорско-преподавательский состав [108, р. 38]. Взаимосвязь между знанием, экономической (или индустриальной) политикой и интеллектуальной собственностью привела к перестройке системы высшего и последиplomного образования и практике преподавания. И это подкрепляет простой тезис: государства конкурируют на основе инноваций, так как это «прочно заложено в человеческом разуме» [28, р. 95] и, таким образом, требует инвестиций в «человеческий капитал».

Поскольку высшее образование играет фундаментальную роль в создании конкурентного преимущества на рынке, большое значение имеет результативность его деятельности. Маргинсон и ван дер Венде [79, р. 17] утверждают, что правительства и всемирно известные университеты преследует две взаимосвязанные цели: 1) усиление потенциала и результативности в глобальном масштабе и 2) оптимизация преимуществ глобальных потоков, взаимосвязей, оффшорных операций на национальном и локальном уровне. Ландшафт высшего образования – «относительный ландшафт». Это означает, что вузы и государства постоянно оцениваются относительно друг друга в соответствии с индикаторами их глобальных возможностей и потенциала. Таким образом, конкурентное преимущество вступает в действие. Согласно Робертсону [93, р. 224], по сравнению с более ранними периодами, когда «расширению сектора высшего образования» способствовали политическая борьба и факторы человеческого капитала, в современный период, «когда от борьбы за социальное равенство невозможно отклониться... правящие элиты

всего мира усиливают репутационную (а значит, и социальную) дифференциацию вузов».

С одной стороны, отдельные вузы и личности могут следовать по своему пути, «но они больше не являются полноправными хозяевами своей судьбы» [79, р. 13]; они являются частью более широкой геополитической борьбы, в которой «правительствам необходимо обновлять свои национальные инновационные системы в контексте экономики глобального знания [95, р. 227]. Это особенно актуально после глобального финансового кризиса.

Поиск мировых лидеров происходил и ранее, но причина, по которой рейтинги стали ключевыми двигателями глобальной реформы высшего образования, подчеркивает их важность для разработки стратегий конкурентного преимущества, которое зависит от способности вуза привлекать инвестиции и талантливых специалистов [62]. Так как научно-исследовательская деятельность является источником знаний, интеллектуальной собственности и инноваций, международные рейтинги университетов становятся критическим индикатором, усиливающим «элемент конкуренции и статуса известных университетов», государств и регионов, а также приобретаемого ими влияния [79, р. 34].

Цитаты в начале этой главы и такие заголовки в СМИ, как:

«Положение австралийских университетов в рейтингах может сказаться на наборе иностранных студентов».

*Campus Review*, 2009 [97].

«Америка отстывает, в то время как Азия наступает».

*The Trumpet*, 2010 [75].

«Падение американских университетов».

*The Korea Times*, 2010 [35].

«Крадущиеся тигры готовы к атаке».

*Times Higher Education*, 2010 [14].

«Университеты, составляющие конкуренцию западным вузам в течение 25 лет». *Global Times*, 2010 [39].

«Ирландские университеты отстают в глобальных рейтингах». *The Independent*, 2009 [40].

«Одугбэми – как университетские команды могут помочь вузам занять ведущие позиции в рейтингах». *All Africa*, 2010 [43].

«Мрачные перспективы для японских университетов: для предотвращения “утечки мозгов” вузы должны знакомиться с зарубежным опытом». *The Japan Times*, 2010 [58].

«Филиппинские вузы отстают в области научно-исследовательской деятельности от других вузов Азии». *Malaya Business Insight*, 2010 [73].

«Великобритания противостоит американским гигантам». *Times Higher Education Supplement*, 2006 [74].

«Готова ли Кения к созданию университетов мирового уровня?». *The Standard*, 2009 [76].

«Могут ли соответствовать Оксбриджу китайские университеты». *The Daily Telegraph*, 2010 [89].

«Техническая электростанция для соперничающих MIT и Оксбриджа; Французы разбудили спящего гиганта». *The Independent*, 2010 [91]

иллюстрируют то, каким образом высшее образование становится площадкой для мирового сражения.

## **Организационное поведение и изменения**

Упорядочивание дискурса о рейтингах приводит к их процветанию и доминированию; дальнейшая дискуссия основывается, в частности, на работах Фуко и Грамши. Они представляют полезную теоретическую рамку, с помощью которой можно понять, почему вузы и правительства чувствуют себя обязанными реагировать на рейтинги для своего успешного существования. Университеты и государства изменяют модель высшего образования согласно той модели,



которая предлагается рейтингами. Эта модель объясняет, почему рейтинги доминируют в дискурсе высшего образования.

В своей работе «Надзирать и наказывать» Фуко [52, р. 209] утверждал, что фокус контроля сместился с наказания на более абстрактные формы «дисциплинарных технологий», которые упорядочивают поведение, регулируя пространство, время или деятельность других людей. Система «исключительной дисциплины» трансформировалась в то, «что можно назвать дисциплинированное общество», где власть осуществляется не прямым способом, а через серию комплексных взаимоотношений, «включенных в методы и процедуры деятельности»: «...и не территория, не место проживания, но ранг: место положения в классификации...». «...дисциплина – это форма рейтинга, техника для трансформации имеющихся классификаций...» (цит. по: [102, р. 69]).

Так, «один из важных инструментов власти – это упорядочивание, с помощью которого достигается однородность и выделяется разница в поведении». Баркер и Чини [11, р. 20] объясняют, что «кнут и контроль управляют нашим поведением... из этих двух типов руководства управление с помощью контроля не так навязчиво и более последовательно, и мы охотно, практически добровольно, подчиняемся, если нас контролируют».

Фуко постулировал, что власть и контроль применяются через постоянный негласный надзор, в результате которого руководители и подчиненные объединяются в ежедневной практической деятельности. Этот эффект аналогичен «здоровому смыслу» или часто используемому высказыванию «здесь все делается таким образом» [11, р. 24].

Фуко [52], Содер и Эспэлэнд [102] показывают, как рейтинги не только меняют представление об образовании с помощью силовых и обольщающих способов, но как постоянный контроль за результатами деятельности вузов через использование рейтингов может привести к навязчивой форме контроля, которая становится интернациональной. Эти авторы

утверждают, что и высшее образование, и отдельные акторы находятся под давлением и вынуждены приспосабливаться, отвечая на требования различных стейкхолдеров и сложной среды, демонстрируя подотчетность и транспарентность с помощью количественных показателей. Реакции на рейтинги «лучше понятны, если их рассматривать как отклик акторов, пытающихся примирить восприятие себя как профессионалов в образовании с насаждаемым рынком требованиями подотчетности» [102, р. 66].

Высшее образование может пытаться отмежеваться от прессинга рейтингов и их влияния на внешнее восприятие университетов, но этого сложно добиться. Основываясь на своем исследовании школ права, Содер и Ланкастер [103, р. 130] утверждают, что «по мнению администрации, на студентов, преподавателей, администрацию вузов оказывает влияние изменение положения вуза в рейтинге. Это может выражаться в изменении морального климата, способности привлечь новый персонал, увеличении или снижении гарантии сохранения рабочих мест для администрации».

Рейтинги могут вызывать недовольство и неприятие, так как они насаждают постоянный «контроль» в среде высшего образования, но в то же время они способствуют самодисциплине.

При сопоставлении вузов друг с другом «результаты деятельности отдельного специалиста или отдельного вуза сравниваются относительно деятельности всех других специалистов/вузов, навязывая таким образом процесс нормализации» [102, р. 73].

Рейтинги создают иерархии, устанавливая «единую норму качества», создавая механизмы и инструменты дифференциации. Это осуществляется через использование измерений и количественного анализа для «оценки и контроля этих взаимоотношений» тем же способом, каким «дисциплина» Фуко «создает законопослушные, саморегулирующиеся субъекты» и «определяет нормальное, отмечает отклонения и создает экспертов, поддерживающих границы» [46, р. 4–5]. «Чье-либо

представление о качестве» находится под влиянием этих норм, которые также способствуют изменению поведения стейкхолдеров [23, р. 4], стимулируют принятие некоторыми учебными заведениями миссий и представлений, включенных в рейтинги [46].

Основываясь на концепции «реактивности» и «рефлексивности», Эспэлэнд и Содер [46, р. 33] утверждают, что рейтинги влияют на постепенную трансформацию вузов в «заведения, которые более точно соответствуют критериям, созданным при рейтинговании, и побуждают их к перераспределению ресурсов и пересмотру целей своей деятельности». Соответственно, акторы системы высшего образования заставили подчиниться этим нормам, теперь их поведение рационально, и они должны образом реагируют на «пагубное влияние измерений на их цели» [46, р. 6].

Концепция Грамши о гегемонии также помогает объяснить, каким образом рейтинги стали доминировать в обсуждении проблем качества и результатов деятельности системы высшего образования. Так же как и Фуко, Грамши [60, р. 419] полагал, что власть осуществляется не прямо, а опосредованно через культурные нормы (взгляды, практики, организации), которые стали доминировать и представляются как «существующий опыт» или «здоровый смысл» и некритически воспринимаются различными социальными группами...»

Концепция Холла [66] о «моральной панике» основывается на работах Грамши. В своих работах он обсуждал, каким образом политики и СМИ манипулируют со статистикой по преступлениям, для того чтобы добиться определенного общественного мнения, подготавливая таким образом почву для общественного обсуждения.

«Статистика – статистика ли преступлений или мнения избирателей – имеет под собой идеологическую основу: она готовит почву для неоднозначных суждений, основываясь на таком неоспоримом материале, как цифры. Как СМИ, так и общественность глубоко уважают «факты» – голые факты» [66, р. 9].

Рейтинги играют аналогичную роль. Они создают мощный набор идей и ценностных установок вокруг определенной модели высшего образования или концепции качества, и эта модель становится нормой. Теория рационального выбора добавляет еще одно измерение: она утверждает, что личности выбирают такие действия, которые «с большей вероятностью принесут им больше удовлетворения» [105, р. 128] или делают выбор на основе «окупаемости инвестиций».

Беккер считает, что «люди рационально оценивают выгоду и цену действий, независимо от того, эгоистичные они, альтруистичные, преданные или мазохисты». Хотя «поведение ориентируется на перспективы», «оно может все еще основываться на прошлом опыте, и прошлое может оказывать влияние на отношения и ценности» [16, р. 402].

Левит и Дафнер [41, р. 12] используют экономику для понимания поведения, утверждая что «стимулы являются основой современной жизни». Пытаются ли руководители системы высшего образования сгладить последствия влияния рейтингов на вузы или стараются пересмотреть цели и улучшить качество деятельности учебных заведений, можно утверждать, что они рационально реагируют на те обстоятельства, в которых оказались. Тот факт, что руководители вузов делают это, демонстрирует успешное включение рейтингов в пространство высшего образования и их стимулирующее воздействие на поведение вузов.

И наконец, Бастедо и Боумэн [12] используют теорию открытой системы для «объяснения нашего понимания рейтингов как взаимно организационной зависимости», чтобы показать, «как организации адаптируются и управляют нормами, ценностями и убеждениями в среде высшего образования для увеличения шансов своей выживаемости». Это включает разработку тактики влияния на рейтинги (например, манипулирование предоставляемыми данными, бойкотирование анкет, присланных разработчиками рейтингов для внешней проверки) или стратегического реагирования. Это свидетельствует о том, что в отличие от распространенного мнения вузы

не бессильны в высоко детерминированной внешней среде, они проактивно, стратегически реагируют на рейтинги «в том числе реактивно, компенсаторно и с помощью саморекламы». Эти способы реагирования демонстрируют «межорганизационную зависимость от потоков ресурсов, связанных с рейтингами U.S. News & World Report».

Наконец, существует взаимозависимость: получение вузами финансовых и других ресурсов зависит от «оценки вузов определенными, легитимными, сторонними организациями, поскольку от этого зависит предоставление ресурсов вузам внешними организациями» [13, р. 26]. Так как ставки высоки, рейтинги вызывают репрессивные или защитные реакции со стороны вузов. Элбаш и Крамер доказывают, «что, если члены организации осознают, что идентичность их организации находится под угрозой, они пытаются защитить как свое личное представление, так и представления внешних стейкхолдеров об организации, а также восприятие себя как личности» [45, р. 470].

Это может направить внимание «членов организации» на «то, что они делают и почему», заставить их обдумать «цели деятельности организации» для пересмотра задач. В свою очередь, это может помочь выявить позитивные аспекты деятельности организации и, в конце концов, заставить изменить или перестроить их идентичность [45, р. 472].

## **Социальный капитал и позиционные товары**

Работы Бурдые, Хирша и Франка показывают, что рейтинги усиливают конкуренцию между вузами и государствами, уделяя внимание репутации и недооценивая то, что называется позиционным товаром. Действуя таким образом, рейтинги повышают свой статус и создают социальный стандарт, относительно которого сравниваются все вузы, и это негласно входит в общественный дискурс.

Бурдые [22] различал следующие виды капитала: 1) экономический, который может быть конвертирован в деньги и институционализирован в виде собственности; 2) культурный, который в определенных условиях может быть конвертируем в денежные средства и институционализирован, в том числе в образование; 3) социальный, представляющий собой функцию отношений власти, с помощью которой отдельные личности стараются продвинуть свои интересы и социальное положение. Социальный капитал – это «совокупность реальных и потенциальных ресурсов, связанных с обладанием устойчивыми связями и институционализированными отношениями, основанными на взаимном признании». Он обеспечивает «своих членов поддержкой, общественным капиталом» и «профессиональными квалификациями», которые наделяют их правом на кредит доверия в самом широком смысле этого слова. Например, принадлежность к семье, классу или школе может предоставлять индивиду или группе социальный капитал или статус. Преимущества могут быть получены за счет принадлежности к таким группам. Это предполагает, что действует «постоянная серия обменов, в которых признание бесконечно утверждается и подкрепляется».

Разделяя эту точку зрения, Хирш [70, р. 6] развил представление о «позиционных товарах», согласно которому «доступ людей к немногочисленным товарам и средствам определяется в соответствии не с абсолютным, а относительным фактическим доходом». Ключевой фактор, «определяющий позицию в рейтинге, – это распределение покупательской способности». Поскольку таких товаров немного, то конкуренция за них серьезная. Значит, воспользоваться ими одновременно может небольшое количество людей. Это становится игрой с нулевым счетом – в то время как одни люди выигрывают, другие теряют.

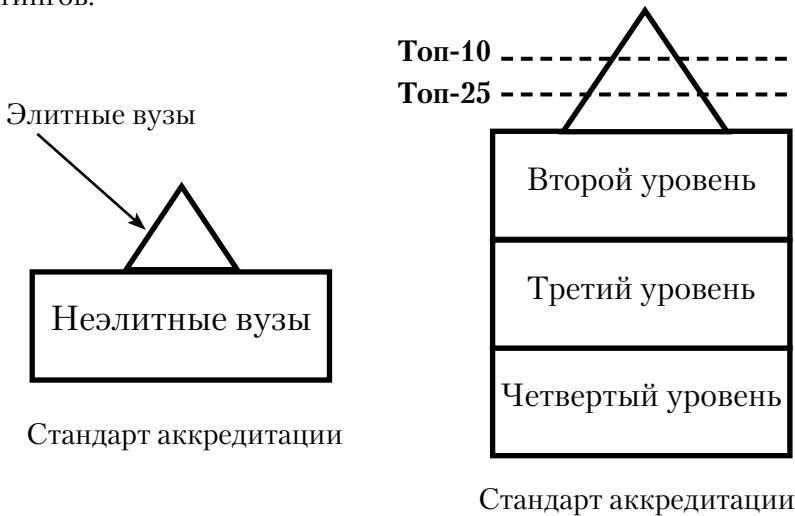
Веблен ранее подчеркивал, что «статус определяется относительной стоимостью любого товара, качеством или достижением» (цит. по: [104, р. 302]). Франк [53] аналогично утверждал, что из-за ограниченной природы «позиционные

товары» создают «гонку вооружений» или сценарий, при котором «победитель получает все». Для «покупателей» здесь может быть неуловимая разница между успехом и неудачей, но «для производителей ставки очень высоки». В данном процессе «эти высокие ставки создают новый класс “неизвестных знаменитостей”, этих важнейших игроков, определяющих разницу между успехом и неудачей» [23, р. 28; 54, р. 55].

Увеличение разницы в положении победителей и проигравших усиливает конкуренцию за первые места и позиции в рейтингах и приводит к тому, «что элитные учебные заведения воспринимаются как средство повысить чей-то социальный статус относительно других». Другая особенность преимуществ, ассоциирующихся с представлением – «победитель получает весь рынок», связана с концепцией эффекта Мэттью (Matthew Effect), когда «элита получает непропорциональное доверие и ресурсы и попадает в замкнутый круг накапливающегося преимущества» [63, р. 4–5]. Эта идея основана на строке в Евангелие от Матфея (Matthew 25:29), которая гласит: «Да, всякий, кто имеет, получит еще и будет иметь больше, чем ему нужно; у того же, у кого ничего нет, будет отнято и то, что он имеет» (Библия). Другими словами, «богатый становится богаче, а бедный – беднее», или «победитель получает все».

Какое отношение эти концепции имеют к рейтингам? Бревер [25] пишет, что репутация и престиж являются активами, которые позволяют вузу доносить «неценовую информацию потребителям», «репутация создается в течение какого-то времени и может быть проверена, а престиж нематериален и неосязаем и может быть основан на чьем-то мнении или восприятии». Однако грань между элитными и неэлитными университетами известна лишь некоторым специалистам и в контексте массового высшего образования и требований экономики знаний, дающей такой кредит доверия вузам, она становится расплывчатой. По мнению Бастедо и Боумана [12, р. 10], «рейтинги создают внешний статус системы, которая формирует значительную часть нормативной среды универси-

тетов». Чанг и Осборн [31, р. 341] используют теорию Деборда «общество спектакля» для утверждения того, что рейтинги создают мощные образы, которые, подобно рекламе, «предлагают простую картину, с помощью которой потребители, родители и студенты могут видеть место вуза (его ценность) в иерархическом порядке, создаваемом экономикой зрелищ». Они стимулируют «позиционную гонку вооружений» с элитными степенями, дающими преимущество, которое подчеркивается их небольшим количеством и ограниченным доступом [120]. Разными методами аккредитация и рейтинги создают статус системы, подчеркивая ее вертикальную или иерархическую стратификацию. Рисунок 1 демонстрирует эффект, который оказывают системы аккредитации, также верный и для рейтингов.



**Рис. 1.** Система статусов на основе аккредитации и рейтингов<sup>5</sup>

Так как статус приносит преимущества, то вузы являются активными участниками процесса создания систем статуса [15]. О'Мира [88, р. 123–124] описывает институциональное поведение или реакцию как «борьбу», опираясь на более ранние

<sup>5</sup> *Источник:* [104, р. 307–308] (с любезного разрешения Springer Science + Business Media).



концепции: «Вертикального расширения» (Schultz & Stickler, 1965), «Академического дрейфа» (Berdahl, 1985), «Дрейфа наверх» (Aldersley, 1995), «Академического движения (Massey & Zemsky, 1994), «Институционального изоморфизма относительно культуры исследований» (DiMaggio & Powell, 1983; Milem, Berger & Dey, 2000; Morphew, 2002; Riesman, 1956). В дополнение к этому, существует теория «институциональной гомогенизации», или «институциональной имитации» (DiMaggio & Powell, 1983; Jencks & Reisman, 1968; Scott, 1995).

Университеты, которые стараются улучшить свое положение в рейтингах, таким образом, повышают свой статус, и их можно рассматривать как «борющиеся». Можно описывать поведение вузов, используя метафору «игры» (что подразумевает негативную оценку), полагая, что взаимодействие вузов с рейтингами соответствует принятым нормам или правилам [34, p. 320; 118].

Волкейн и Свейтзер [115] утверждают, что миссия, размер и материальная база вуза влияют на то, как вуз использует ресурсы и воздействуют (положительно) на «институциональную привлекательность». Аналогично Винстон [120, p. 16] считает, что «позиционная гонка вооружений» стимулирует все вузы тратить больше средств на привлечение талантливых студентов. «Давление со стороны учебного заведения, расположенного ниже в рейтинге, которое повышает затраты или уменьшает стоимость обучения, более эффективно насаждает “гонку вооружений”, чем несоответствие между этим вузом и вузом, находящемся выше в рейтинге».

Рейтинги – это симптом [44, p. 16], но также и катализатор «репутационной гонки». Вузы всегда конкурировали друг с другом, но «рейтинги сделали восприятие престижа и качества более явным» [55, p. 17]. Вследствие этого возросло количество вузов и студентов, возникла зависимость между посещением престижного университета и карьерой и зарплатными преимуществами, возникла «гонка вооружений».

Бревер [25] и Фрейд [55, р. 89] утверждают, что «репутация и престиж современных элитных колледжей частично основаны на их селективности – у них собраны лучшие студенты и лучшие преподаватели. Ван Вухт [113, р. 168] считает, что академические нормы играют значительную роль в формировании институционального и преподавательского откликов на давление со стороны внешней среды. Это особенно показательно на рынке, «в котором университеты и другие вузы стараются повысить свой престиж и поддержать свою репутацию». Поскольку рейтинги преимущественно продвигают результаты академической деятельности, они усиливают «гонку репутаций», стимулируя «подражающее поведение» (имитация деятельности вузов, занимающих высокие позиции в рейтингах)» [113, р. 172]. В свою очередь, затрудняя доступ к тому, что общество называет «позиционными товарами», рейтинги помогают установить статусную систему [20, р. 159]. В конце концов, только один университет может быть назван номером один, и при этом если один университет поднимается в таблице рейтингов, то другой опускается. Кроме того, каждый вуз имеет ограниченное количество студенческих мест, что повышает стоимость отдельного места и усиливает конкуренцию.

### **Краткие выводы**

Появление Шанхайского рейтинга (ARWU) и рейтинга THE QS произошло вовремя и в благоприятный момент, хотя, возможно, времена глобальных рейтингов уже ушли. Рейтинги способствуют глобальному сдвигу общественной политики и влияют на три типа взаимоотношений образование – управление: улучшают результативность работы вузов, повышают качество институционального управления и финансовой подотчетности и создают системы оценки качества и аккредитации в соответствии с требованиями рынка [112]. Глобальные рейтинги повысили планку конкурентоспособности и дав-

ления на вузы и системы образования, став катализатором и основанием для значительной перестройки систем образования и вузов, а также средством, с помощью которого оценивается их успех или неудачи [1, 21, 77, 94].

Делая акцент на репутационном преимуществе, рейтинги влияют на все вузы, даже на те, кто защищен своей историей, миссией или правительством. Вузы трансформировались в стратегические, основанные на знаниях корпорации, вовлеченные в конкуренцию. Они балансируют между своим настоящим и желаемым положением в рейтингах. Вузы, занимающие высокое и невысокое положения в рейтингах, университеты, ориентированные на международное взаимодействие, и вузы, работающие на региональном уровне, одинаково включены в глобальный рынок знаний. Предоставляя известность некоторым вузам, рейтинги становятся важным инструментом стратегического позиционирования и глобального брендинга.

«Возрастает риск неадекватного ответа на вызовы интернационализации, так как лучшие вузы борются за привлечение наиболее талантливых студентов» (Политехнический университет Каталонии, 2008).

В результате университеты заинтересованы получить те преимущества, которые связаны с высокой позицией в рейтинге. Вузы становятся более стратегически ориентированными организациями: реорганизуют свои структуры и процессы, выделяют ресурсы на те области знаний и исследования, которые становятся конкурентными на международном уровне, и преобразуют свои процедуры набора студентов.

«В современном рациональном мире из-за недостаточного финансирования и кризиса, о котором все говорят, проблемы университетов связаны с поиском финансирования из общественных ресурсов, привлечением лучших студентов, усилением исследовательского потенциала с привлечением частных инвестиций... То есть рейтинги – очень прагматическая

вещь, в которой вынужден участвовать ректор, так как от этого будет зависеть качество студентов, которые поступают в вуз, источники частного финансирования и репутация вуза, а это все очень важно в ситуации сложной финансовой обстановки (студенческий активист, Австралия)».

Глобальные рейтинги являются выражением того, что в экономике глобального знания одного национального преимущества оказывается недостаточно. У рейтингов более широкий размах. Как продукт глобализации они появились в ответ на запрос глобального знания и предоставили правдоподобную рамку и призму, через которые можно рассматривать и объяснять глобальную экономику и национальное (наднациональное) позиционирование [79, р. 55]. Несмотря на продолжающиеся дебаты относительно обоснованности выбора индикаторов или их весов, рейтинги приобрели легитимность, так как их методология является статистически строгой, и разработчики рейтингов охотно участвуют в обсуждении своих продуктов, принимают критику и даже иногда модифицируют рейтинги.

Поскольку рейтинги используют количественный анализ как основу для определения качества деятельности вузов и ее результативности, они отдают предпочтение старым, хорошо оснащенным университетам, которые очень избирательны в наборе студентов и профессорско-преподавательского состава и чье конкурентное преимущество накапливалось в течение длительного времени. Шейл [107] определил существование суперлиги мировых лидеров, куда входит порядка 25 университетов, большинство из которых является частными вузами США с крупными фондами целевого капитала. Невзирая на резкий спад личных доходов (11,9%) из-за последствий глобального экономического кризиса (топ 10), университетам США все же удалось увеличить свой доход до 4,4 млрд долларов США в 2009 г. [83, 116]. Биркенс [17] показывает, что при перекалибровке рейтинга THE QS относительно ВВП или численности

населения, США смещается на 14-ю позицию, а небольшие государства – Швейцария, Гонконг, Дания и Израиль – поднимаются на верхние позиции (рис. 2, 3). То есть в зависимости от способа измерения изменяется позиционирование в международных рейтингах.

Даже при высоких финансовых затратах достижение статуса университета мирового класса стало мантрой для многих правительств и вузов, параллельно с навязчивой идеей рейтингов. Возможно, что эти две концепции взаимосвязаны. Как заметил Альтбах [6], «все хотят иметь университеты мирового класса. Каждая страна считает, что у нее должен быть такой университет». А потеря позиций в мировых рейтингах может быть обидна как для стран, так и для вузов [2, 42]. Фетишизация статуса мирового класса является основой или оправданием гонки за элитными университетами и пересмотра концепции массовизации высшего образования, которая была фундаментом политики конца XX века [5, р. 9].

Как утверждает в работе Мохрман [86], исследовательский университет стал основой для появления глобальной модели управления (Emerging Global Model – EGM), которая постепенно вошла в общественный и политический дискурсы. Отдельные личности и общественные / частные агентства, будучи не знакомы с нюансами терминологии, неосознанно становятся проводниками идей рейтингования и университетов мирового класса для рекламы своего региона или лоббирования конкретной стратегии.

В то время как расширение доступа к высшему образованию остается политическим приоритетом для каждой страны, центр внимания смещается от привлечения большего количества студентов к достижению лучшего качества, «выборочному инвестированию, большей концентрации на исследованиях» и «большей стратификации между университетами» [79]. В контексте растущей стоимости обеспечения качества обра-

зования и увеличивающегося количества студентов и университетов эта проблема иногда рассматривается как конфликт между равенством и качеством в образовании [18, 51, 82, 110]. При этом социальные цели рассматриваются как противоположные, а не комплиментарные концепции рейтингов. Эти рассуждения, часто невнятно формулируемые, рекламирующие топ-университеты, как «функционирующие на передовом крае интеллектуального и научного развития», оспаривают ОЭСР и Всемирный банк. Эти организации задаются вопросами: является ли модель университета мирового класса «синонимом элитной западной модели» и «могут ли другие типы высших учебных заведений (педагогические, политехнические вузы, общественные колледжи или открытые университеты) быть мировыми лидерами» [99, р. 3, 114].

Подобным образом рассуждает Бирнбаум [19], который считает, что «все страны скорее нуждаются не в университетах мирового класса, а в технических вузах, общественных колледжах, сельскохозяйственных, педагогических вузах мирового класса и региональных государственных университетах мирового класса. США не потому обладают системой высшего образования мирового класса, что у них есть много университетов мирового класса, а, напротив, потому что в силу того, что США обладают множеством университетов мирового класса, они также обладают системой высшего образования мирового класса». Однако суть этих рассуждений затерялась в преувеличениях.

Политическая паника, которая сопровождала глобальный экономический и финансовый кризис, обострила эту тенденцию, выявила нестабильности разных государств и вынудила страны хвататься за рейтинги, оправдывая неожиданные политические реформы и нововведения в системе высшего образования. Достижение международного престижа в области исследований сталкивается с требованиями высшего образования для широких масс [86, р. 19]. Эта возникшая новая модель

высшего образования благоволит вузам с англоговорящими студентами и преподавателями, естественнонаучными дисциплинами, исследовательскими проектами, привлекающими финансирование из бизнеса и общественных структур, публикациям в международных журналах, программах послевузовского образования, где развитие человеческого потенциала и производство знаний дополняют друг друга, а не конкурируют друг с другом [86, р. 25].

Как будет показано далее, в результате этих представлений многие вузы и правительства активно пытаются достигнуть ведущих мест в рейтингах, считая это равносильным высокому качеству образования и свидетельством международной конкурентоспособности. Это влияние очевидно на всех уровнях. Студенты – особенно иностранные – являются как объектом, так и искушенными потребителями рейтингов, так же как и другие стейкхолдеры (к ним сейчас относится не только традиционная целевая аудитория). В условиях перемещения институциональных ресурсов в наиболее престижные области профессорско-преподавательский состав становится как жертвой, так и поборником рейтингов в зависимости от их собственной позиции на международном образовательном рынке и статуса. На национальном уровне рейтинги становятся политическим и управленческим инструментом. Государства и вузы используют рейтинги для определения направления реформ в высшем образовании, так как общества, привлекающие инвестиции в научные исследования, инновации и талантливых специалистов, становятся более успешными на международной арене. И в заключение: рейтинги способствуют расширению пропасти между элитным и массовым образованиями, повышая стоимость «позиционных товаров», необходимых для международной конкурентоспособности, и усиливают привлекательность победителей с соответствующими последствиями для социального равенства и других вузов и стран.

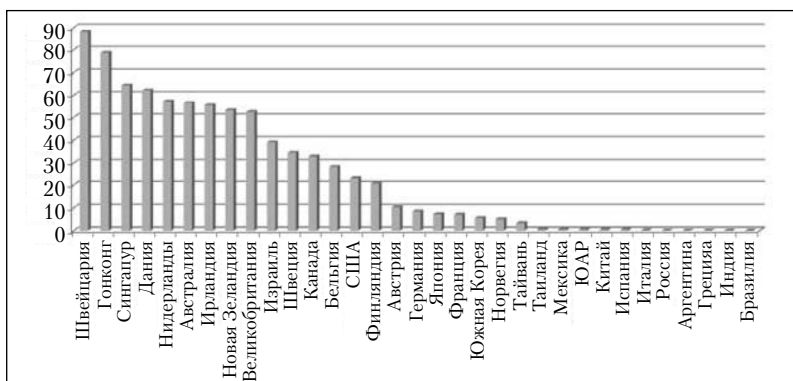
Таблица 1

Индикатор глобальной конкурентоспособности<sup>6</sup>

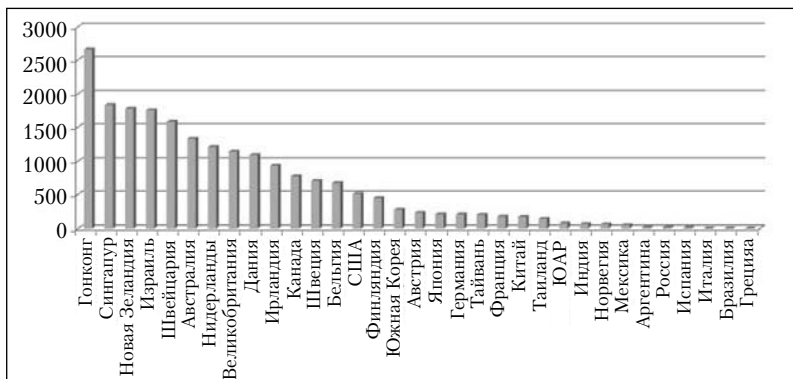
	Топ-100 университетов	THE-QS			ARWU				QS	THE -TR
		2007	2008	2009	2007	2008	2009	2010	2010	2010
Регионы	США	37	37	32	53	54	55	54	31	54
	Европа	35	36	39	34	34	32	33	42	28
	Австралия	9	8	9	2	3	3	3	8	5
	Азия (включая Израиль)	13	14	16	7	5	6	6	15	10
	Латинская Америка / Африка	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Страны	Канада	6	5	4	4	4	4	4	4
Китай (включая Гонконг)		5	5	5	0	0	0	0	6	5
Франция		2	2	2	4	3	3	3	2	3
Германия		3	3	4	6	6	5	5	5	3
Ирландия		1	1	2	0	0	0	0	1	2
Япония		4	4	6	5	4	5	5	5	2
Россия		0	0	0	1	1	1	1	1	0
Сингапур		2	2	2	0	0	0	0	2	1
Швейцария		1	3	4	3	3	3	3	3	4
Швеция		1	2	2	4	4	3	3	2	2
Великобритания		19	17	18	11	11	11	11	19	14

<sup>6</sup> Источники. Вебсайты ARWU, THE-QS, QS и THE-TR.





**Рис. 2.** Корреляция результатов рейтингов с численностью населения<sup>7</sup>



**Рис. 3.** Корреляция результатов рейтингов с ВВП<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Источник. С разрешения автора [17].

<sup>8</sup> Там же.

## Литература

1. *Aghion P., Dewatripont M., Hoxby C.* et al. Why Reform Europe's Universities? // Bruegel Policy Brief. 2007. URL: [http://www.bruegel.org/uploads/tx\\_btbbreugel/pbf\\_040907\\_universities.pdf](http://www.bruegel.org/uploads/tx_btbbreugel/pbf_040907_universities.pdf) (date of access: 30.04.2010).
2. *Alexander H., Noonan G.* Macquarie Uni Falls in List // Sydney Morning Herald. 2007. URL: <http://www.smh.com.au/news/national/macquarie-uni-falls-in-list/2007/11/08/1194329413250.html> (date of access: 12.05.2010).
3. *Altbach P.G., Lewis L.S.* The Academic Profession in International Perspective // The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries / P.G. Altbach (ed.), Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1996.
4. *Altbach P.G.* The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives. Massachusetts: Centre for International Higher Education. Lynch School of Education. Boston College, 2000.
5. *Altbach P.G.* The Complex Roles of Universities in the Period of Globalization // Higher Education in the World / Global University Network for Innovation (GUNI) (ed.). Vol. 3: Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development. Palgrave Macmillan, 2008. P. 5–14.
6. *Altbach P.G.* The Costs and Benefits of World-Class Universities // International Higher Education. 2003. Vol. 33.
7. *Altbach P.G.* The Deterioration of the Academic Estate: International Patterns of Academic Work // The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives / P.G. Altbach (ed.). Massachusetts: Centre for International Higher Education. Lynch School of Education. Boston College, 2000.
8. *Altbach P.G., Reisberg L., Rumbley L.E.* Tracking a Global Academic Revolution // Change. 2010.
9. Beijing to Recruit 10,000 More International Students in 2010 // Global Times. 2010. URL: <http://www.globaltimes.cn/www/english/metro-beijing/update/society/2010-04/523990.htm> (date of access: 02.05.2010).
10. The Australian Education Sector and the Economic Contribution of International Students. Australian Council for Private Education and Training Australia // Access Economics Pty Limited. 2009. URL: <http://>

[www.pieronline.org/\\_Upload/Files/TheAustralianEducationSectorandtheEconomicContributionOfInternationalStudents-246.pdf](http://www.pieronline.org/_Upload/Files/TheAustralianEducationSectorandtheEconomicContributionOfInternationalStudents-246.pdf) (date of access: 30.04.2010).

11. *Barker J.R., Cheney G.* The Concept and the Practices of Discipline in Contemporary Organizational Life // Communication Monographs. 1994. Vol. 61.
12. *Bastedo M.N., Bowman N.A.* College Rankings as an Interorganizational Dependency: Establishing the Foundation for Strategic and Institutional Accounts // Research in Higher Education. 2011. Vol. 52.
13. *Bastedo M.N., Bowman N.A.* The U.S. News and World Report College Rankings: Modeling Institutional Effects on Organizational Reputation // American Journal of Education. 2010. Vol. 116. No 2.
14. *Baty P.* Crouching Tigers Ready to Pounce // Times Higher Education. 2010. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=410266&c=1> (date of access: 05.05.2010).
15. *Becher T., Trowler P.R.* Academic Tribes and Territories. 2nd ed. SRHE. Buckingham: Open University Press, 2001.
16. *Becker G.S.* Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behaviour // Journal of Political Economy. 1993. Vol. 101. No 3. P. 402. URL: <http://faculty.smu.edu/millimet/classes/eco4361/readings/quantity%20section/becker.pdf> (date of access: 01.05.2010).
17. *Beerkens E.* THE Ranking 2008 by Country (Again). Beerkens' Blog: Higher Education, Science and Innovation from a Global Perspective. 2008. URL: <http://blog.beerkens.info/index.php/tags/topic/ranking/> (date of access: 02.05.2010).
18. *Berger N.* Are Too Many Students Going to College? // Chronicle of Higher Education. 2009. URL: <http://chronicle.com/article/Are-Too-Many-Students-Going-to/49039/> (date of access: 30.04.2010).
19. *Birnbaum R.* World-Class University Left Behind // International Higher Education. 2007. Vol. 47.
20. *Bok D.* Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education. Princeton: Princeton University Press, 2003.
21. *Boulton G., Lucas C.* What Are Universities For? // League of European Research Universities (LERU). 2008. URL: <http://www.leru.org/?cGFnZT00> (date of access: 05.05.2010).
22. *Bourdieu P.* The Forms of Capital // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education / J. Richardson (ed.). New York: Greenwood, 1986. P. 241–258. URL: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm> (date of access: 01.05.2010).

23. *Bowman N.A., Bastedo M.N.* Getting on the Front Page: Organisational Reputation, Status Signals and the Impact of U.S. News and World Report on Student Decisions // *Research in Higher Education*. 2009. Vol. 50 No 5.
24. *Bremner J., Haub C., Lee M. et al.* World Population Prospects: Key Findings from PRB's 2009 World Population Data Sheet // Population Reference Bureau. United Nations. Washington DC. 2009. URL: <http://www.prb.org/pdf09/64.3highlights.pdf> (date of access: 26.04.2009).
25. *Brewer D.J., Gates C.A., Goldman S.M.* In Pursuit of Prestige; Strategy and Competition in U.S. Higher Education. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 2001.
26. *Brinkley I.* The Knowledge Economy: How Knowledge is Reshaping the Economic Life of Nations. London: The Work Foundation, 2008. URL: [http://www.workfoundation.com/assets/docs/publications/41\\_KE\\_life\\_of\\_nations.pdf](http://www.workfoundation.com/assets/docs/publications/41_KE_life_of_nations.pdf) (date of access: 03.01.2009).
27. *Carr K.* Speech by Federal Minister for Innovation, Industry, Science and Research to Universities Australia Higher Education Conference. Australia. 2009. URL: <http://minister.innovation.gov.au/Carr/Pages/UniversitesAustraliaHighnerEducationConference2009.aspx> (date of access: 30.03.2009).
28. *Castells M.* Rise of the Network Society, the Information Age: Economy, Society and Culture. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1996.
29. *Castells M.* Technopoles of the World: The Making of 21st Century Industrial Complexes. London: Routledge, 1994.
30. *Cemmel J., Bekhradnia B.* The Bologna Process and the UK's International Student Market// Higher Education Policy Institute. UK. 2008. URL: <http://www.hepi.ac.uk/466-1338/The-Bologna-process-and-the-UKs-international-student-market.html> (date of access: 30.04.2008).
31. *Chang G.C., Osborn J.R.* Spectacular Colleges and Spectacular Rankings: The U.S. News Rankings of «Best Colleges» // *Journal of Consumer Culture*. 2005. Vol. 5. No 3. P. 338–364.
32. *Cheese P., Thomas R.J., Craig E.* The Talent Powered Organization. Strategies for Globalization, Talent Management and High Performance. London: Kogan Page, 2007. URL: <http://www.accenture.com/NR/rdonlyres/9ADBF6E9-938C-4388-833C-CC8502305C85/0/TPOChapterOne.pdf> (date of access: 05.01.2009).

33. *Chellaraj G., Maskus K.E., Mattoo A.* The Contribution of Skilled Immigration and International Graduate Students to U.S. Innovation // World Bank Policy Research Working Paper No 3588. 2005. URL: [http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/05/15/000090341\\_20050515125129/Rendered/PDF/wps3588.pdf](http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/05/15/000090341_20050515125129/Rendered/PDF/wps3588.pdf) (date of access: 30.04.2010).
34. *Corley K.G., Gioia D.A.* The Rankings Game: Managing Business School Reputation // Corporate Reputation Review. 2000. Vol. 3. No 4. P. 319–333.
35. *Costello B.* The Fall of American Universities // The Korea Times. 2010. URL: [http://news.xinhuanet.com/english-2010/culture/2010-02/26/c\\_13188783.htm](http://news.xinhuanet.com/english-2010/culture/2010-02/26/c_13188783.htm) (date of access: 05.05.2010).
36. Council Resolution on Modernizing Universities for Europe's Competitiveness in a Global Knowledge Economy. 2007/CXXX/YY // Council of the European Union. Brussels. 2007. URL: <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/newsWord/en/intm/97237.doc> (date of access: 26.04.2010).
37. *Deem R.* Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important? // Comparative Education. 2001. Vol. 37. No 1. P. 7–20.
38. Delivering on the Modernization Agenda for Universities: Education, Research and Innovation, Communication to the Council and the European Parliament // European Commission. Brussels. 2006. URL: [http://www.madrimasd.org/proyectoseuropeos/documentos/doc/education\\_research\\_and\\_innovation.pdf](http://www.madrimasd.org/proyectoseuropeos/documentos/doc/education_research_and_innovation.pdf) (date of access: 11.08.2009).
39. *Dong L.* Universities to Rival West's in 25 years // Global Times. 2010.
40. *Donnelly K.* Irish Universities Lagging Behind in Global Rankings // The Independent. 2009. URL: <http://www.independent.ie/education/latest-news/irish-universities-lagging-behind-in-global-rankings-1936573.html> (date of access: 05.05.2010).
41. *Dufner B.* Educating the Elite. Ministry of Education and Research // DW-World. 2009. URL: <http://www.dwworld.de/dw/article/0,,1393321,00.html> (date of access: 29.05.2010).
42. *EdMal.* Education in Malaysia. 2005. URL: <http://educationmalaysia.blogspot.com/2005/10/ums-fall-denial-ignoranceand.html> (date of access: 26.04.2010).
43. *Edukugho E.* Odugbemi – How Varsities Can Make Top Global Ranking // All Africa. 2010. URL: <http://allafrica.com/stories/201003171217.html> (date of access: 05.05.2010).

44. *Ehrenberg R.G.* Reaching for the Brass Ring: How the U.S. News & World Report Rankings Shape the Competitive Environment in U.S. Higher Education // *The Review of Higher Education*. 2001. Vol. 226. No 2.
45. *Elsbach K.D., Kramer R.M.* Members' Responses to Organizational Identity Threats: Encountering and Countering the Business Week Rankings // *Administrative Science Quarterly*. 1996. Vol. 41. P. 442–476.
46. *Espeland W.N., Sauder M.* Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds // *American Journal of Sociology*. 2007. Vol. 113. No 1. P. 1–40.
47. Eurobarometer: Europeans and Mobility. First Results of a EU-wide Survey on Geographic and Labour Market Mobility// European Commission. Brussels, 2006. URL: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/workersmobility\\_2006/uploaded\\_files/documents/FIRST%20RESULTS\\_Web%20version\\_06.02.06.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/workersmobility_2006/uploaded_files/documents/FIRST%20RESULTS_Web%20version_06.02.06.pdf) (date of access: 03.01.2009).
48. EUROPE 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth // European Commission. Brussels, 2010. URL: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (date of access: 03.05.2010).
49. European Universities. Enhancing Europe's Research Base // European Commission. Forum on University-based Research. Brussels, 2004. URL: [http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/univ/pdf/enhancing\\_europeresearchbase\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/univ/pdf/enhancing_europeresearchbase_en.pdf) (date of access: 15.08.2010).
50. *Farnham D.* Managing Universities and Regulating Academic Labor Markets // *Managing Academic Staff in Changing University Systems: International Trends and Comparisons*/ D. Farnham (ed.). Buckingham: Society for Research into Higher Education, 1999. P. 15–43.
51. *Flynn S.* Sutherland says Number of Universities Must be Cut // *The Irish Times*. 2010. URL: <http://www.irishtimes.com/newspaper/ireland/2010/0123/1224262926822.html> (date of access: 23.04.2010).
52. *Foucault M.* Discipline and Punish. The Birth of the Prison. London: Penguin Books, 1977.
53. *Frank R.H.* Higher Education: The Ultimate Winner-Take-All Market? // *Exploring the Future of Higher Education. 2000 Papers. Forum Strategy Series 3* / M. Devlin, J. Meyerson (eds). Jossey-Bass, San Francisco, 2001. P. 3–12.
54. *Frank R.H., Cook P.J.* Winner-Take-All Markets // *Wealth and Poverty in America* / D. Conley (ed.). Malden and Oxford: A Reader, Blackwell Publishers, 2003.

55. *Freid L.* Reputation and Prestige in American Research Universities: An Exploration of the History of Rankings and the Increasing Importance of Student Selectivity in Perceptions of Quality in Higher Education. Dissertation in Higher Education Management. University of Pennsylvania. 2005.
56. *Friedman J.* Where We Stand: A Decade of World City Research // World Cities in a World-System / P.L. Knox, P.J. Taylor (eds). Cambridge: University Press, 1995.
57. *Friedman T.L.* The World is Flat. A Brief History of the Twenty-First Century. 2nd Revised Edition. London: Penguin, 2007.
58. *Fukue N.* Looming Challenges – Universities Must Look Abroad to Reverse Japan’s Brain Drain // The Japan Times. 2010. URL: <http://search.japantimes.co.jp/cgi-bin/nn20100104f1.html> (date of access: 05.05.2010).
59. *Gill J.* Buckle Up for a Rough Ride, UUK Tells Sector // Times Higher Education. 2008.
60. *Gramsci A.* Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci / Q. Hoare, G.N. Smith (eds and trans.). London: Lawrence and Wishart, 1971.
61. *Green M.F., Koch K.* The Future of International Postsecondary Student Enrollments // International Higher Education. 2010. P. 9–10.
62. *Gulbrandsen M.* Universities and Industrial Competitive Advantage // Universities and Global Knowledge Economy, Continuum Studies in Higher Education / H. Etzkowitz, L. Leydesdorff (eds). London and New York, 124–131.
63. *Gumport P.J.* Learning Academic Labor // Comparative Perspectives on Universities / R. Kalleberg, F. Engelstad, G. Brochmann, A. Leira, L. Mjøset (eds). Stanford: JAI Press Inc., 2000.
64. *Guruz K.* Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy. Albany: SUNY Press, 2008.
65. *Hall P.* The Metropolitan Explosion // The Global Cities Reader / N. Brenner, R. Keil (eds). London and New York: Routledge, 2006.
66. *Hall S., Critcher C., Jefferson T. et al.* Policing the Crisis: Mugging, the State and Law and Order. London: Macmillan Press, 1978.
67. *Hazelkorn E.* Rankings and the Global Battle for Talent // Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility / R. Bhandari, S. Laughlin (eds). New York: Institute of International Education, 2008. P. 79–94.

68. *Hazelkorn E., Moynihan A.* Transforming Academic Practice: Human Resources Challenges // The Research Mission of Higher Education Institutes Outside the University Sector / S. Kyvik, B. Lepori (eds). Dordrecht, 2010. P. 77–96.
69. Higher Education to 2030. Globalisation // CERI. Vol. 2. Paris: OECD, 2009.
70. *Hirsch F.* The Social Limits to Growth. London: Routledge and Kegan Paul, 1997.
71. *Hutton W.* Building Successful Cities in the Knowledge Economy: The Role of «Soft Policy» Instruments // OECD. 2006. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/22/40077480.pdf> (date of access: 08.01.2009).
72. *Hvistendahl M.* China Entices Its Scholars to Come Home // Chronicle of Higher Education. 2008. URL: <http://chronicle.com/article/China-Entices-Its-Scholars-to/13539> (date of access: 07.05.2010).
73. *Icamina P.* RP Schools Lag in R&D in Asia // Malaya Business Insight. 2010. URL: <http://www.malaya.com.ph/01292010/busi6.html> (date of access: 05.05.2010).
74. *Ince M.* UK holds its own against US giants // Times Higher Education Supplement. 2006. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=206148> (date of access: 05.05.2010).
75. *Jacques J.* America Retreats as Asia Advances // The Trumpet. 2010. URL: <http://www.thetrumpet.com/article/7023.2.0.0/society/education/america-retreats-as-asia-advances> (date of access: 05.05.2010).
76. *Kigotho W.* Is Kenya ready for world-class universities? // The Standard. 2009.
77. *Lambert R., Butler R.* Future of European Universities. Renaissance or Decay? // Centre for European Reform. 2006. URL: [http://www.cer.org.uk/pdf/p\\_67x\\_universities\\_decay\\_3.pdf](http://www.cer.org.uk/pdf/p_67x_universities_decay_3.pdf) (date of access: 30.04.2006).
78. *Liu N.C.* The Story of Academic Ranking of World Universities// International Higher Education. 2009. Vol. 54. P. 2–3. URL: [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/ihe\\_pdf/ihe54.pdf](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/ihe_pdf/ihe54.pdf) (date of access: 21.05.2010).
79. *Marginson S.* Going Global: Trends in Higher Education and Research in the APEC Region// Presentation to APEC HRDWG Symposium on Education Policy Challenges. 2007. Brisbane. URL: [http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff\\_pages/Marginson/APEC\\_HRDWG\\_Symposium\\_170407.pdf](http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/APEC_HRDWG_Symposium_170407.pdf) (date of access: 03.05.2010).



80. Marginson S. University Rankings, Government and Social Order: Managing the Field of Higher Education According to the Logic of the Performance Present-as Future // Re-reading Education Policies: Studying the Policy Agenda of the 21 Century / M. Simons, M. Olssen, M. Peters (eds). Rotterdam: Sense Publishers, 2010.
81. *Marx K.* The Communist Manifesto, with appreciation by Harold J. Laski, George Allen and Unwin Ltd, London. 1948.
82. *Martin L.* Too Many Universities says New Higher Education Minister // The Journal. 2008. No 12. URL: <http://www.journalonline.co.uk/article/3358-too-many-universities-says-new-higher-education-minister> (date of access: 30.04.2010).
83. *Masterson K.* Private Giving to Colleges Dropped Sharply in 2009 // Chronicle of Higher Education. 2010. URL: <http://chronicle.com/article/Private-Giving-to-Colleges-/63879> and <http://chronicle.com/article/Charts-Giving-to-Colleges-and/63865/> (date of access: 04.05.2010).
84. *Matsumoto A., Ono K.* The Scramble for Students // The Daily Yomiuri. 2008. URL: <http://www.debito.org/?p=1697> (date of access: 20.11.2010).
85. *McNeill D.* Facing Enrolment Crisis, Japanese Universities Fight to Attract Students // Chronicle of Higher Education. 2008.
86. *Mohrman K., Ma W., Baker D.* The Research University in Transition: The Emerging Global Model // Higher Education Policy. 2008. Vol. 21. No 1. P. 29–48.
87. *Morse R.J.* The Future of Ranking Systems. The US News Experience and Its Impact on Colleges // Presentation to CHEA International Seminar. Washington, DC. 2010.
88. *O'Meara K.* Ranking Systems in Higher Education: How They Work and Why They Matter (EDHI 788W). College of Education. University of Maryland. 2010.
89. *Paton G.* Oxbridge Could be Matched by Chinese Universities // The Daily Telegraph. 2010.
90. Presidency Conclusions // Lisbon European Council. 2000. 23–24 March. URL: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) (date of access: 03.05.2010).
91. *Prest M.* A Technological Powerhouse to Rival MIT and Oxbridge; The French are Waking the Sleeping Giant // The Independent. 2010. URL: <http://www.independent.co.uk/student/postgraduate/mbas-guide/a-technological-powerhouse-to-rival-mit-and-oxbridge-1880852.html> (date of access: 05.05.2010).

92. *Reichert S.* The Rise of Knowledge Regions: Emerging Opportunities and Challenges for Universities. European University Association. Brussels. 2006. URL: [http://www.eua.be/uploads/media/The\\_Rise\\_of\\_Knowledge\\_Regions.pdf](http://www.eua.be/uploads/media/The_Rise_of_Knowledge_Regions.pdf) (date of access: 02.05.2010).
93. *Rhoades G.* Managed Professionals. Unionized Faculty and Restructuring Academic Labor. Albany: State University of New York, 1998.
94. *Ritzen J.* A Chance for European Universities or: Avoiding the Looming University Crisis in Europe. Amsterdam: University Press, 2010.
95. *Robertson D.* The Emerging Political Economy of Higher Education // Studies in Higher Education. 1998. Vol. 23. No 2.
96. *Robertson S.L.* Producing Knowledge Economies: The World Bank, the KAM, Education and Development // Centre for Globalisation, Education and Societies. University of Bristol. 2008. URL: <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/19slr/> (date of access: 14.07.2010).
97. *Ross J.* International Losses could Jeopardise Australian Rankings // Campus Review. 2009. URL: <http://www.campusreview.com.au/pages/section/article.php?s=News&idArticle=13200> (date of access: 05.05.2010).
98. *Rüdiger K.* Towards a Global Labour Market? Globalisation and the Knowledge Economy. London: The Work Foundation, 2008. URL: [http://www.workfoundation.com/assets/docs/publications/30\\_globalisation.pdf](http://www.workfoundation.com/assets/docs/publications/30_globalisation.pdf) (date of access: 08.01.2009).
99. *Salmi J.* The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington, DC: The World Bank, 2009.
100. *Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E.* Tertiary Education for the Knowledge Society. Vol. 2. Paris: OECD, 2008.
101. *Sassen S.* The Global City. 2nd edition. Princeton: Princeton University Press, 2001.
102. *Sauder M., Espeland W.N.* The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Organizational Change // American Sociological Review. 2009. Vol. 74. No 1. P. 63–82.
103. *Sauder M., Lancaster R.* Do Rankings Matter? The Effects of U.S. News and World Report Rankings on the Admissions Process of Law Schools // Law and Society Review. 2006. Vol. 40. No 1. P. 105–134.
104. *Sauder M.* Theory and Society, Third Parties and Status Position: How the Characteristics of Status System Matter. Springer Science, 2006. Vol. 35. No 3. P. 307–308.

105. *Scott J.* Rational Choice Theory // Understanding Contemporary Society: Theories of the Present / G.K. Browning, A. Halcli, F. Webster (eds). London: Sage Publications, 2000.
106. *Sharma Y.* Governments Should Ignore Rankings: Quacquarelli // World University News. 2010. URL: <http://www.universityworld-news.com/article.php?story=20100514204441858> (date of access: 20.05.2010).
107. *Sheil T.* Moving Beyond University Rankings: Developing World Class University Systems // Presentation to 3rd International Symposium on University Rankings. University of Leiden. 2009. February.
108. *Slaughter S., Leslie L.* Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.
109. *Slaughter S., Rhoades G.* Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.
110. *Steinberg J.* Does the U.S. Have Too Many Big Research Universities // The Choice. 2009. URL: <http://thechoice.blogs.nytimes.com/2009/06/26/research/> (date of access: 30.04.2010).
111. *Sweitzer K., Volkwein J.F.* Prestige among Graduate and Professional Schools: Comparing the US News' Graduate School Reputation Ratings between Disciplines // Research in Higher Education. 2009. Vol. 50. No 813.
112. *van Vught F., van der Wende M., Westerheijden D.* Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared // Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations / J. Enders, O. Fulton (eds). Academic Publishers, 2002. P. 103–120.
113. *van Vught F.* Mission Diversity and Reputation in Higher Education // Higher Education Policy. 2008. Vol. 21. No 2. P. 151–174.
114. *Vincent-Lancrin S., Kärkkäinen K.* Globalisation and Higher Education: What Might The Future Bring? // IMHE Info. Paris: OECD, 2009. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/39/44302672.pdf> (date of access: 30.04.2010).
115. *Volkwein J.F., Sweitzer K.V.* Institutional Prestige and Reputation at Research Universities and Liberal Arts Colleges // Research in Higher Education. 2006. Vol. 47. No 2. P. 129–148.
116. Voluntary Support of Education Survey // Council for Aid to Education. 2009. URL: [http://www.cae.org/content/pro\\_data\\_trends.htm](http://www.cae.org/content/pro_data_trends.htm) (date of access: 04.05.2010).

117. *Webster D.S.* Are They Any Good // *Change*. 1992. Vol. 2. P. 18–31.
118. *Wedlin L.* Ranking Business Schools: Forming Fields, Identities and Boundaries // *International Management Education*. Cheltenham: Edward Elgar, 2006.
119. *Wildavsky B.* The Great Brain Race. How Global Universities are Reshaping the World. Princeton: Princeton University Press, 2010.
120. *Winston G.C.* The Positional Arms Race in Higher Education. Discussion Paper 54 // Williams Project on the Economics of Higher Education. 2000. Williams College. Massachusetts. URL: <http://econpapers.repec.org/paper/wilwilehe/54.htm> (date of access: 15.07.2010).
121. *Wooldridge A.* The Battle for Brainpower // *The Economist*. 2006. URL: <http://www.amrop.pl/ahgr/PHP/APP/eng/directors/i/p5.pdf> (date of access: 15.05.2008).

## **Глава 2. БЕНЧМАРКИНГ – ЛЕКАРСТВО ОТ ОДЕРЖИМОСТИ РЕЙТИНГАМИ?\***

### **Предварительные замечания**

Всеобщая озабоченность результатами рейтинга высших учебных заведений отражает признание того, что экономический рост и глобальная конкурентоспособность все сильнее зависят от знаний, и высшие учебные заведения играют в этом контексте ключевую роль, а именно: в поддержании стратегий экономического роста, основанных на знаниях, и в построении демократических, социально сплоченных обществ. Высшее образование помогает странам становиться более конкурентоспособными в мировом масштабе за счет подготовки квалифицированной, высокопродуктивной и легко приспособляющейся рабочей силы через создание, использование и распространение идей и технологий.

Однако до настоящего времени попытки измерить и проанализировать эффективность третичного образования были направлены на выявление факторов успешности отдельных университетов при помощи таких показателей, как конкурс при наборе абитуриентов, результаты научно-исследовательской деятельности, трудоустройство выпускников и других индикаторов. Международные рейтинги направлены на определение позиций стран относительно друг друга на основании положения в них ведущих университетов, что используется для оценки качества системы высшего образования страны в целом. С помощью рейтинга можно получить сравнитель-

---

\* Перевод А.С. Лопатиной.

ную информацию о деятельности вузов, но оно не позволяет адекватно оценить потенциал системы высшего образования страны в целом. После рассмотрения положительных и отрицательных аспектов применения рейтингов в работе анализируются различия между методологическими принципами построения рейтингов и бенчмаркинга (сравнение с эталоном). В заключение главы рассматривается инструмент бенчмаркинга, разрабатываемый специалистами Всемирного банка.

## Положительная и отрицательная практика использования рейтингов

За последние годы увеличилось количество рейтингов, включая Академический рейтинг университетов мира (ARWU), рейтинг университетов по версии газеты Таймс (THE), рейтинг Центра высшего образования (CHE), рейтинг лучших университетов США по версии еженедельника US News & World Report, а также множество рейтингов бизнес-школ. Эти рейтинги были составлены государственными организациями, независимыми агентствами и СМИ. На рис. 1 представлено распределение составителей рейтингов по состоянию на 2010 год.

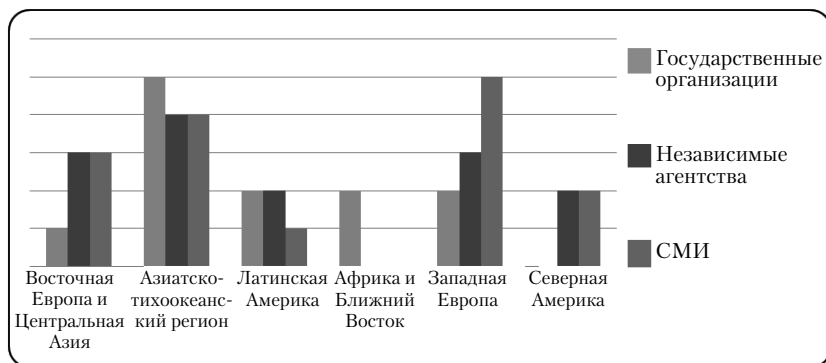


Рис. 1. Составители рейтингов<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Источник. Составлено автором.

Вместе с увеличением количества рейтингов усилилась и их критика, связанная как с принципами, так и с методологией рейтингования. Создателям рейтингов объявлялись бойкоты, на них оказывали политическое давление и даже была предпринята попытка предотвратить публикацию рейтинга с помощью решения суда.

Увеличение количества таблиц лиг и ранжирований не прошло незамеченным для различных стейкхолдеров. Их реакция на рейтинги редко была положительной. Многие из стейкхолдеров зачастую отказываются рассматривать рейтинги на основании того, что они полны неточностей и методологических ошибок. Некоторые университеты, недовольные результатами рейтингов, бойкотируют их, а политические противники используют их в качестве удобного случая для критики правительства. [10]

Такое отношение к рейтингам имеет свою причину. Сами результаты рейтингования, так же как желание занять более выгодное положение в рейтинге, могут оказаться ложным стимулом при принятии решений на институциональном уровне. Так, например, вуз, желающий продвигнуться вверх по рейтингу, может изменить политику приема абитуриентов, отдавая предпочтение наиболее подготовленным студентам. Таким образом, этот вуз, поступаясь принципами обеспечения равенства доступа к высшему образованию для студентов из различных социальных групп, добивается более высокого среднего значения вступительного балла, повышая тем самым кажущееся качество учебного заведения. Крайним примером подобных действий является попытка университета заставить лгать студентов, для того чтобы улучшить результаты опроса удовлетворенности студентов учебным заведением. Так случилось в университете Кингстон в начале 2000-х годов.

Как отметил Малькольм Глэдвелл [7, р. 70], рейтинги, такие как широко известный US News and World Report, несовершенны, поскольку сравнивают различные вузы. Так, например, в них не проводят сравнение государственных высших учебных заведений равного размера, вместо этого сравнива-

ются небольшие по размеру, частные специализированные вузы, имеющие большее финансирование на одного студента.

US News and World Report не проводит сравнения государственных, равных по размеру Калифорнийского университета в Ирвайне, Вашингтонского университета, Техасского университета в Остине, Висконсинского университета в Мадисоне, Университета штата Пенсильвания и Иллинойского университета в Урбане и Шампейне. Вместо этого в рейтинге сравнивается Университет штата Пенсильвания – крупный государственный университет, предлагающий низкую плату за обучение, обучающий студентов различного экономического статуса и расположенный в сельской местности в центральной части штата Пенсильвания... с университетом Иешива – небольшим, дорогим, частным еврейским университетом, предлагающим программу бакалавриата в двух кампусах, расположенных в районе Манхеттен (один кампус для женщин – в центральной части города и один для мужчин – на периферии города).

Учитывая значимость результатов рейтингования, нет ничего удивительного в том, что правительства некоторых стран поощряют создание альтернативных рейтингов, если их не удовлетворяет положение национальных университетов в существующих системах рейтингования. Так, например, новое глобальное рейтингование в России, разработанное агентством Рейтор, поставило Московский государственный университет выше таких университетов, как Гарвард, Стэнфорд и Кэмбридж, занимающих самые высокие места в рейтингах Шанхайского университета и газеты Таймс [11]. За время председательства Франции в Евросоюзе в 2008 г. одним из достижений министра высшего образования Франции было согласие Европейской комиссии в Брюсселе запустить новую европейскую систему рейтингования, которая будет «более объективной и благоприятной для европейских университетов»<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Из заявления министра образования Франции Валери Песресс, сделанного на конференции Международные сравнения в образовании в Париже, декабрь 2008 года.



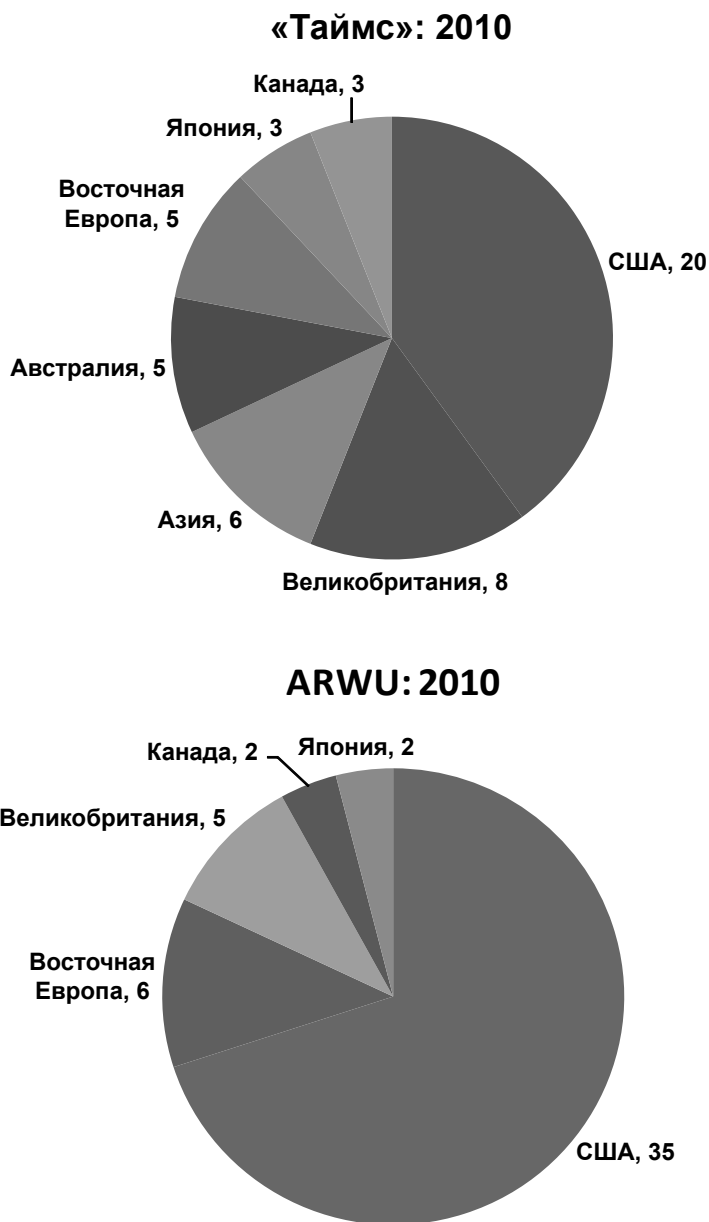
Несмотря на неоднозначные высказывания по поводу рейтингов, все же есть основания для их востребованности. Они предоставляют информацию, на основании которой абитуриенты могут сделать выбор между различными университетами как внутри страны, так и за границей. Рейтинги представляют полезную информацию относительно занятости студентов и их успешности на рынке труда. Они также способствуют развитию культуры транспарентности, стимулируя учебные заведения собирать и публиковать более надежные данные. И, наконец, рейтинги стимулируют высшие учебные заведения ставить перед собой более амбициозные цели.

Таким образом, университеты начинают анализировать показатели, от которых зависит их положение в рейтингах, пытаются улучшить качество преподавания и обучения, результаты научно-исследовательской деятельности; вузы разрабатывают четкие цели, которые направляют, но не замещают стратегическое планирование, а также вступают во взаимовыгодные партнерские отношения.

## **От ранжирования к бенчмаркингу**

Рейтинги позволяют студентам, их родителям и работодателям посмотреть на результаты деятельности отдельных университетов, но не на деятельность системы высшего образования в целом. Так, например, с помощью рейтингов невозможно оценить доступность, качество, релевантность, вклад в социально-экономическое развитие системы высшего образования. Согласно данным глобальных рейтингов, лучшие учебные заведения в мире в основном находятся в Соединенных Штатах Америки.

На рис. 2 представлено географическое распределение 50 лучших университетов мира по версии рейтинга газеты «Таймс» и Академического рейтинга университетов мира (ARWU). Согласно данным первого графика, 40% лучших университетов мира расположены в США, согласно второму графику – 70% лучших 50 университетов находятся в США.



**Рис. 2.** Географическое распределение 50 лучших университетов мира в 2010 г. [1, 16]

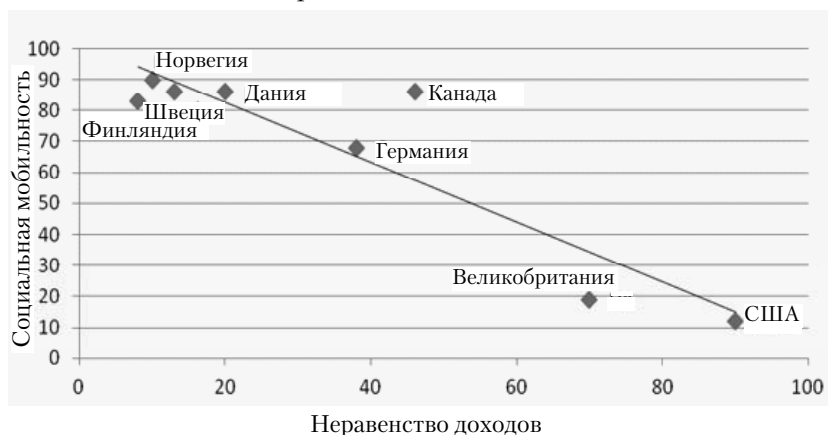
Интересно, что Япония является единственной азиатской страной представленной в Академическом рейтинге университетов мира, тогда как еще шесть университетов стран Азии, помимо Японии, представлены в рейтинге «Таймс». Тем не менее так называемые азиатские тигры (Гонг-Конг, Сингапур, Южная Корея, Тайвань) считаются одними из самых динамично развивающихся экономик, основанных на знаниях. Кроме того, если рассчитать количество университетов мирового класса по отношению к численности населения стран, то окажется, что существуют динамично развивающиеся экономики знаний, университеты которых не входят в список 500 ведущих университетов мира (табл. 1). Из табл. 1 также видно, что некоторые страны добиваются больших успехов в создании университетов, занимающих высокие позиции в рейтингах. Так, например, в Швеции, Новой Зеландии и Финляндии находится наибольшее количество ведущих университетов в расчете на душу населения.

Таблица 1

**Количество университетов в Академическом рейтинге университетов мира в расчете на душу населения в 2009 г. [1, 16]**

<b>Страна</b>	<b>Количество вузов, включенных в ранжирование 500</b>	<b>Население, тыс. человек</b>	<b>Численность населения в расчете на один вуз, человек</b>
Швеция	11	9394,13	854,01
Новая Зеландия	5	4370,7	874,14
Финляндия	6	5362,61	893,77
Израиль	7	7577	1082,43
Швейцария	7	7790,01	1112,86
Австрия	7	8381,78	1197,40
Норвегия	4	4882,93	1220,73
Австралия	17	22327,2	1313,36
Дания	4	5565,02	1391,26
Ирландия	3	4451,31	1483,77

Однако рейтинги практически не отражают, насколько система высшего образования той или иной страны способствует преодолению уровня бедности. Как показано на рис. 3, страны с наибольшим количеством университетов мирового класса, такие как США и Великобритания, не очень успешны в том, что касается обеспечения социальной мобильности и преодоления социального неравенства.



**Рис. 3.** Соотношение между неравенством доходов и социальной мобильностью [14]<sup>3</sup>

Таким образом, требуется объективная система, которая бы производила оценку эффективности системы высшего образования относительно равенства, доступности, актуальности и вклада высшего образования в социально-экономическое развитие региона. Таким образом, рейтинги могут быть полезны для сравнения деятельности отдельных учебных заведений, но они не способны оценить успешность системы в обеспечении результатов.

<sup>3</sup> В своей книге «The Spirit Level» Уилкинсон и Пикет разработали индекс неравенства доходов и социальной мобильности (вероятность того, что человек достигнет лучшего социально-экономического положения, чем его родители), выраженный по шкале от 0 до 100.

## **Бенчмаркинг (эталонное сравнение) систем высшего образования**

Не существует единой точки зрения относительно того, какие действия должна предпринять страна для улучшения эффективности системы высшего образования. Кроме того, эффективность систем высшего образования стран с одинаковым уровнем финансирования и схожими характеристиками может существенно отличаться. Бенчмаркинг позволяет сопоставлять системы высшего образования стран со схожим уровнем развития и политическим контекстом, находящихся в одном регионе. Бенчмаркинг – это процесс сопоставления деятельности систем высшего образования друг с другом, позволяющий вузам выявить конкурентов и перенять у них лучшую практику. В отличие от рейтингов, ориентирующих вузы на «гонку за первенство», бенчмаркинг ориентирован на обучение. Цель бенчмаркинга – определение областей, требующих улучшения, проведение необходимых корректировок для того, чтобы система высшего образования смогла реализовать свой потенциал. Для достижения этих целей необходимо учитывать факторы, влияющие на деятельность высших учебных заведений. В табл. 2 представлены основные различия между рейтингованием и бенчмаркингом как инструментами оценки деятельности системы высшего образования.

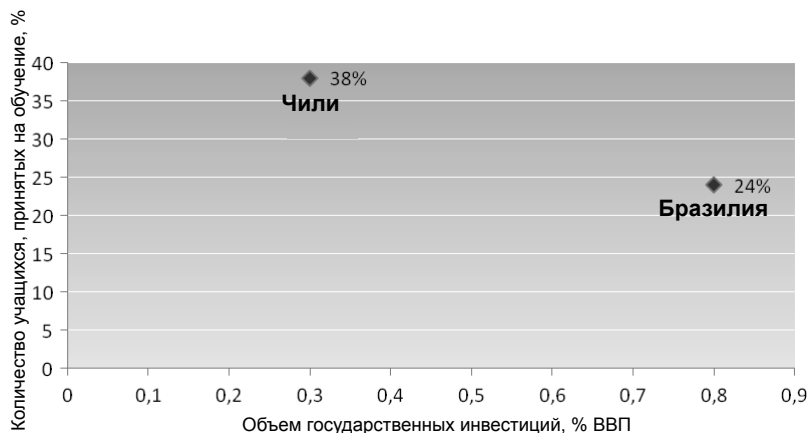
В качестве примера бенчмаркинга рассмотрим сравнение систем высшего образования Чили и Бразилии. Если целью системы высшего образования является достижение наибольшего охвата населения высшим образованием, то показатели Чили выше показателей Бразилии относительно уровня затраченных на это ресурсов. Как показано на рис. 4, расходы Чили на высшее образование составляют 0,3% ВВП страны при 38% населения, охваченным высшим образованием, тогда как Бразилия расходует на систему высшего образования 0,9% ВВП и при этом только 24% населения охвачено высшим образованием. Возникает вопрос: вследствие чего система высшего образования Чили оказывается более эффективной, чем система высшего образования Бразилии, и какой урок Бразилия может почерпнуть из примера Чили?

Таблица 2

### Сравнение бенчмаркинга и рейтингования как инструментов оценки деятельности систем высшего образования<sup>4</sup>

Характеристика	Рейтингование	Бенчмаркинг
Единица сравнения	Университет / Программа обучения	Учреждение высшего образования или система высшего образования
Цель	Иерархическое ранжирование / Конкурс репутаций	Сравнение для выявления слабых и сильных мест с целью проведения последующей корректировки
Всесторонность оценки	Фокус на оценку научно-исследовательской деятельности / интернационализации	Рассматривает все миссии высшего образования (образование, научно-исследовательская деятельность, трансфер знаний, взаимодействие с регионом)
Простота в использовании	Оценивается по общему балду	Используется набор индикаторов
Анализ показателей	Ограничен критериями, определенными разработчиком ранжирования	Систематический анализ количественных и качественных данных, индикаторов и отчетов
Выбор сравниваемых элементов	Определяется разработчиком рейтинга	Определяется разработчиком бенчмаркинга
Вес индикаторов	Относительная важность индикаторов определяется разработчиком рейтинга	Относительная важность индикаторов определяется разработчиком бенчмаркинга
Транспарентность	Обеспечивается публикацией и проверкой данных, проведением репутационных опросов	Обеспечивается публикацией и проверкой данных
Объективность	Репутационные опросы и процесс присвоения весов снижает объективность	На объективность влияет выбор индикаторов
Пользователи	Широкая общественность	Анализ проводится в соответствии с индивидуальными потребностями вузов и национальных правительств
Участие сравниваемых объектов	Возможность отказаться от участия	Возможность принять участие

<sup>4</sup> Источник. Разработано автором.



**Рис. 4.** Сравнение доли населения, охваченного высшим образованием, и объема государственных инвестиций в системах высшего образования Чили и Бразилии [6, 12]

Существует различие между объемом инвестирования в систему образования и эффективностью этого инвестирования. При разработке теоретической рамки бенчмаркинга это различие было концептуально выражено как эффективность и жизнеспособность системы высшего образования. Что определяет эффективность системы и способствует ли среда, в которой находится система высшего образования, повышению ее эффективности?

Главной характеристикой инструмента бенчмаркинга, предлагаемого Всемирным банком, является то, что он основывается на фундаментальном различии между результатами деятельности системы высшего образования (эффективность системы) и факторами, которые способствуют достижению этих результатов (жизнеспособность системы), с целью получения ответа на следующие вопросы:

1. Насколько эффективна система высшего образования в достижении поставленных целей (эффективность системы)?

2. Насколько ресурсы, инвестируемые в систему высшего образования, реализуемые процессы и другие факторы способствуют достижению желаемых результатов?

Помимо этого, инструмент бенчмаркинга позволяет пользователям оценить «эволюцию системы», иными словами, скорость изменения показателей эффективности и жизнеспособности системы.

## Эффективность системы

Эффективность может быть определена на основании оценки ключевых результатов деятельности системы высшего образования. Отражая различные миссии системы высшего образования, инструмент бенчмаркинга включает в себя следующие элементы:

1. *Уровень образования* – означает квалификацию, которой обладает население страны. Показатель измеряется как доля взрослого населения страны, имеющего высшее образование.

2. *Образовательные результаты* – означает качество и релевантность образования и подготовки выпускников вузов. Это одна из наиболее сложных для измерения областей при отсутствии общепринятых инструментов оценки учебных достижений, таких как PISA и TIMMS.

3. *Обеспечение равенства* – показывает разницу образовательных результатов (квалификация и траектория обучения) наименее привилегированных слоев населения (малоимущие, женщины, меньшинства, инвалиды) и наиболее благополучных слоев.

4. *Научно-исследовательская деятельность* – выражается в количестве публикаций и программ повышения квалификации. Показатель оценивается по количеству цитирований в научных журналах относительно населения страны и способности системы высшего образования подготовить специалистов уровня кандидата наук.

5. *Трансфер знаний и технологий* – выражается во вкладе учреждений высшего образования в развитие регионов, в которых они находятся. Методы измерения этого показателя включают в себя оценку количества патентов, зарегистриро-



ванных университетами, или долю кандидатов наук, вовлеченных в работу за пределами университета.

6. *Ценностные установки, поведение и отношение* – показывают, насколько эффективно система высшего образования прививает выпускникам ценностные ориентиры и навыки жизни в гражданском обществе. Это также нелегко измерить, но трудности методологического плана не оправдывают пренебрежение этой областью, которая является неотъемлемой частью миссии образования.

Примеры индикаторов, оценивающих эффективность системы образования, представлены в табл. 3.

Таблица 3

### Индикаторы, оценивающие эффективность системы образования

Индикатор	Эффективность системы
Уровень образования	Доля населения работоспособного возраста (25–64) с высшим образованием
Разрыв в уровне образования	Отношение академических результатов наиболее богатой части населения (верхние 20%) к академическим результатам наименее благополучной части населения (нижние 20% населения)
Качество	Количество университетов, включенных в рейтинг, на 100 тыс. жителей
Научно-исследовательская деятельность	Количество цитирований на 100 тыс. жителей
Трансфер технологий	Количество патентов на 100 тыс. жителей
Ценностные установки	Доля населения политически активного возраста, участвующего в выборах

### Жизнеспособность системы

Жизнеспособность системы определяется как наличие условий, требуемых для достижения результатов и повышения степени эффективности высшего образования.

Как показано на рис. 5, такая система включает следующие элементы:

1. *Макросреда*: общая политическая и экономическая ситуация в стране, главенство закона и обеспечение базовых свобод. Эти факторы влияют на управление системой высшего образования (назначение руководства университетов), уровень финансирования учебных заведений, свободу в выборе и реализации программ обучения и обеспечение безопасности.

2. *Национальное лидерство*: наличие видения и стратегического плана для развития системы высшего образования в будущем и потенциал к проведению реформ.

3. *Механизм управления и регулирования*: система управления и функционирования высшего образования на национальном и институциональном уровнях, определяющая степень ее автономии и контроля над вузами. Это особенно важно для управления персоналом и руководства вузов, которые обеспечивают привлечение и удержание высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава.

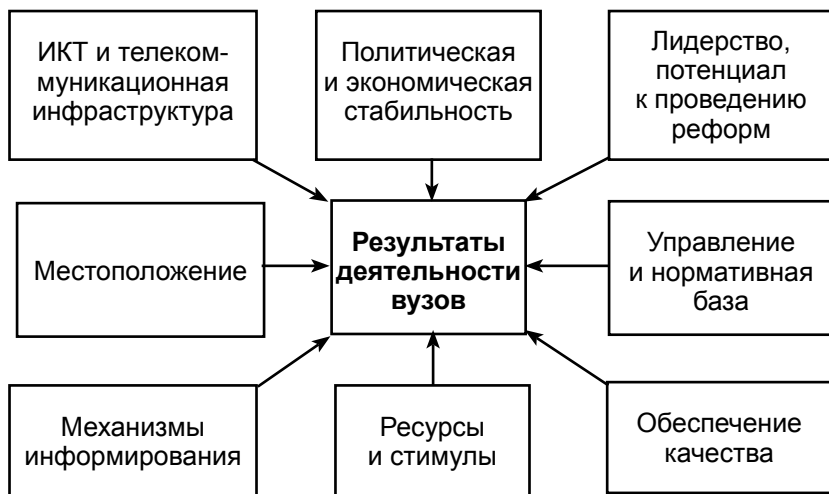
4. *Обеспечение качества*: институциональная организация и инструменты, используемые для оценки и повышения качества научно-исследовательской работы, преподавания и обучения.

5. *Финансирование и мотивация*: полный объем ресурсов, имеющийся для финансирования учреждений высшего образования (привлечение бюджетных и частных средств), и то, как эти средства распределены между различными учебными заведениями.

6. *Взаимодействие и механизмы информирования*: взаимодействие между учреждениями среднего и высшего образования, а также между различными типами учреждений высшего образования. Это оказывает влияние на уровень подготовки абитуриентов и их дальнейшую успешность обучения.

7. *Место нахождения*: инфраструктура, а также экономические, социальные и культурные характеристики географического положения высшего учебного заведения, определяющие его потенциал привлечения выдающихся преподавателей и талантливых студентов.

8. *Цифровая и телекоммуникационная инфраструктура*: наличие широкополосной сети и оборудования, позволяющее высшим учебным заведениям осуществлять преподавательскую, исследовательскую и административную деятельность наиболее эффективным, доступным и надежным способом.



**Рис. 5.** Жизнеспособность системы высшего образования [9]

Представленная на рис. 5 аналитическая рамка содержит индикаторы исходных параметров системы высшего образования и индикаторы функционирования системы, которые измеряют жизнеспособность системы следующим образом:

- *Индикаторы исходных параметров* – показывают насколько ресурсы, инвестируемые в систему высшего образования (финансирование, численность и уровень квалификации профессорско-преподавательского состава, уровни подготовки абитуриентов и выпускников, учебный план, инфраструктура образовательного процесса) способствуют достижению положительных результатов.

- *Индикаторы функционирования системы* – показывают насколько эффективно функционирование системы и предпринимаемые меры (организация управления, механизм распределения ресурсов, инструменты отчетности) для достижения положительных результатов.

Примеры индикаторов жизнеспособности системы приведены на рис 6.

Финансирование	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Доли государственного и частного финансирования как доли ВВП</li> <li>• Доля бюджета высшего образования в национальном бюджете</li> <li>• Государственные расходы на одного студента</li> <li>• Доля самофинансирования государственных учебных учреждений</li> </ul>
Доступность и справедливость	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Доля студентов, зачисленных в частные учебные учреждения</li> <li>• Доля студентов, зачисленных в открытые университеты</li> <li>• Разнообразие высших учебных учреждений</li> </ul>
Качество и актуальность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Доля высших учебных заведений, получивших аккредитацию качества</li> <li>• Квалификация профессорско-преподавательского состава</li> <li>• Доля иностранных студентов (бакалавриат)</li> </ul>

**Рис. 6.** Индикаторы жизнеспособности системы

При проведении бенчмаркинга системы высшего образования используются три типа индикаторов (рис. 7): количественные, объективные качественные и субъективные качественные.

Количественные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Объективная оценка</li> </ul>
Качественные, полученные в результате наблюдения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Объективное описание</li> </ul>
Качественные, полученные в результате интерпретации наблюдений	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оценочное мнение</li> </ul>

**Рис. 7.** Типы индикаторов для бенчмаркинга

*Количественные индикаторы* позволяют оценить эффективность системы высшего образования страны и ее вузов. Данные по этим индикаторам собрать сравнительно легче, чем качественные данные. Таким образом, информация, собранная для расчета этих индикаторов, более полная. Примерами таких индикаторов являются индикатор доли получивших высшее образование или результаты научно-исследовательской деятельности (количество цитирований на 100 тыс. жителей).

*Объективные качественные индикаторы* отражают основные направления жизнеспособности системы в нечисловой форме. Так, например, в сфере управления и обеспечения качества качественные индикаторы могут выявить основные характеристики системы высшего образования и отдельных учреждений объективным образом: наличие независимого органа управления, механизм выбора лидеров образовательного учреждения, наличие аккредитационной системы.

*Субъективные качественные индикаторы* определяются на основе мнений экспертов относительно основных направлений жизнеспособности системы. Так, одним из определяющих элементов жизнеспособности системы является уровень автономии учреждения высшего образования, который нелегко оценить объективно.

Предлагаемый подход опирается на некоторые работы, посвященные изучению деятельности системы высшего образования и отдельных вузов с целью выявления ключевых факторов, определяющих эффективность системы:

- *Построение общества знаний: новые вызовы к области высшего образования* – доклад, подготовленный Всемирным банком, содержащий описание и анализ основных тенденций развития высшего образования и их влияния на формирование и функционирование системы высшего образования и вузов, а также варианты программ реформирования [5].

- *Высшее образование для общества знаний* – трехтомный доклад ОЭСР, включающий в себя практики, собранные в ходе четырнадцати исследований систем высшего образования, проведенных в странах – членах ОЭСР. Приоритетное значение в докладе было отдано равенству доступа к высшему образованию, качеству, особенностям академической деятельности, связи высшего образования с рынком труда, управлению, финансированию, международной деятельности и роли высшего образования в научно-исследовательской и инновационной деятельности [13].

- *Создание инструмента оценки и классификации систем высшего образования в помощь странам для повышения их конкурентоспособности за счет улучшения системы образо-*

вания – исследование группы Маккинзи (McKinsey), подготовленное эксклюзивно для Всемирного банка, содержащее методологию для разработки инструмента бенчмаркинга для оценки деятельности системы образования.

• *Управление и функционирование научно-исследовательских университетов* – сравнительный анализ университетов Европы и США, показывающий, что, помимо уровня бюджетного финансирования и степени автономии, слабый механизм конкурентного привлечения финансирования является одним из основных причин более низких показателей европейских научно-исследовательских университетов в системах международного ранжирования [2].

• *Создание университетов мирового класса* – анализ характеристик элитных университетов и подходов к созданию международно признанных университетов [8].

## **Сравнение методов увеличения охвата высшим образованием в Бразилии и Чили**

Для того чтобы проиллюстрировать механизм применения бенчмаркинга предлагается рассмотреть факторы, оказывающие влияние на увеличение процента охвата населения высшим образованием в Бразилии и Чили. Как было показано в докладе «Построение общества знаний: новые вызовы к области высшего образования», основными факторами, оказывающими влияние на долю охвата населения высшим образованием и получение высшего образования населением являются: процент получивших среднее образование; размер инвестиций в систему высшего образования (государственные и частные инвестиции); уровень диверсификации учреждений высшего образования (типы учреждений и развитие частных заведений); объем затрат из бюджетных фондов на одного студента. Взаимосвязь между данными показателями может быть выражена в виде следующей функции:

$$f [SG_i, TFi, (\sum E_{ii}), PS_i, SA_i]$$

где  $SG_i$  – доля учащихся, получивших среднее образование;

TFi – полный объем финансирования высшего образования;

PSi – доля абитуриентов, поступивших в частные учебные учреждения;

Eii – процентное распределение учащихся среди различных типов учебных заведений;

SAi – финансовая поддержка студентов.

Для оценки этих направлений используются следующие индикаторы:

- *Процент закончивших среднюю школу* – доля населения от пятнадцати лет и старше, успешно получивших среднее образование. Индикатор помогает выявить потенциальный спрос на высшее образование.

- *Полный объем финансирования высшего образования* – показывает степень заинтересованности государства в высшем образовании, так же как и успешность вложений в систему высшего образования (долевое финансирование, взносы, заключение контрактов на проведение исследований, консультационных работ, профессиональной подготовки и т.д.).

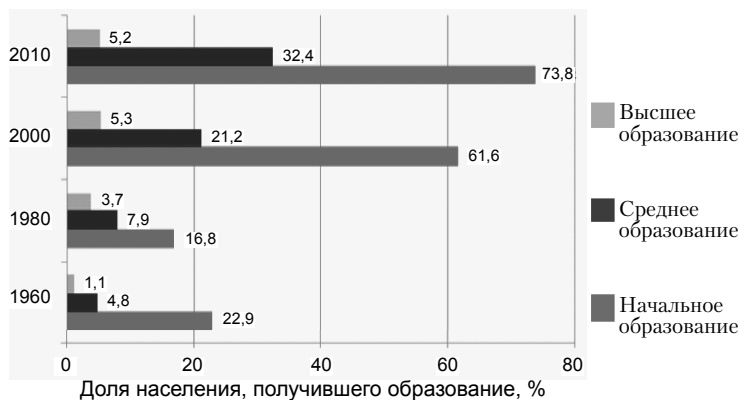
- *Доля студентов, зачисленных на коммерческой основе* – дополняет предыдущий показатель и отражает долю студентов зачисленных в негосударственное учреждение высшего образования, показывая тем самым увеличение численности абитуриентов, затраты на обучение которых не финансируются из государственного бюджета.

- *Доля студентов, зачисленных в учебные заведения неуниверситетского типа* (краткосрочное профессиональное обучение, открытые университеты, политехнические учебные заведения и т.д.) – отражает разнообразие учебных заведений, представленных в системе высшего образования той или иной страны и возможность увеличения студентов за счет приема в учебные заведения с более низкой платой за обучение, чем в традиционных научно-исследовательских университетах.

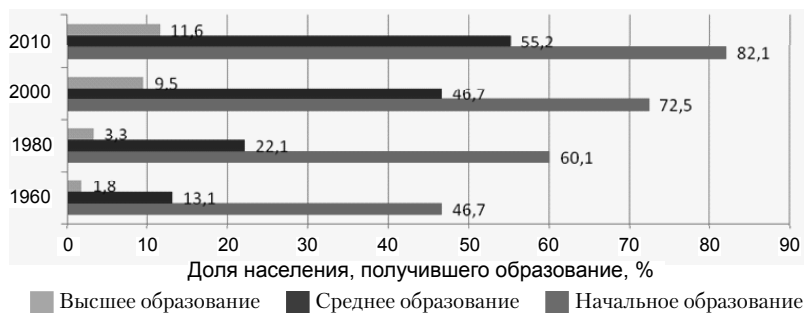
- *Доля государственного бюджета, направленного на финансовую поддержку студентов (займы и гранты)*. В странах с высоким уровнем долевого финансирования в государственных учреждениях высшего образования и/или хорошо развитыми негосударственными учебными заведениями финансовая под-

держка студентов важна с точки зрения обеспечения равенства доступа к высшему образованию и определения успешности обучения малообеспеченных студентов.

Перед тем как провести сравнительный анализ эффективности систем образования Бразилии и Чили, необходимо оценить относительную долю закончивших обучение определенного уровня. На рис. 8 и 9 представлены доли населения этих стран, получившего начальное, среднее и высшее образование. В Чили достигли больших успехов в области среднего и высшего образования начиная с 1980 года. По состоянию на 2010 год доля населения Чили от 25 до 65 лет с высшим образованием составила 11,6%, тогда как доля получивших высшее образование в Бразилии для той же возрастной группы – 5,6%.



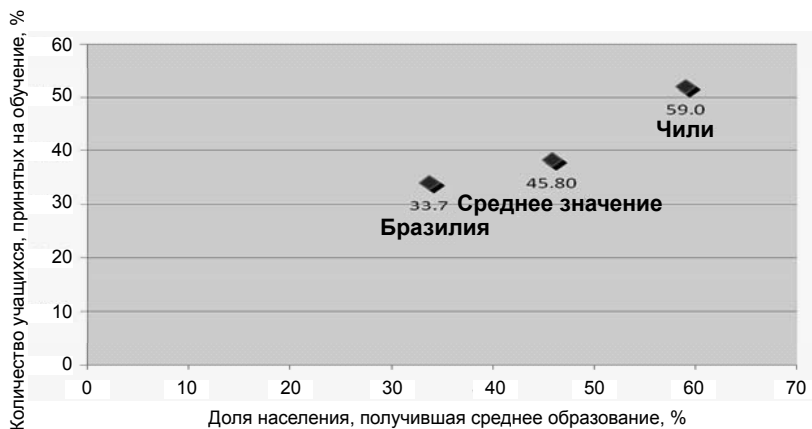
**Рис. 8.** Доля населения в Бразилии с начальным, средним, высшим образованием



**Рис. 9.** Доля населения в Чили с начальным, средним, высшим образованием [3]

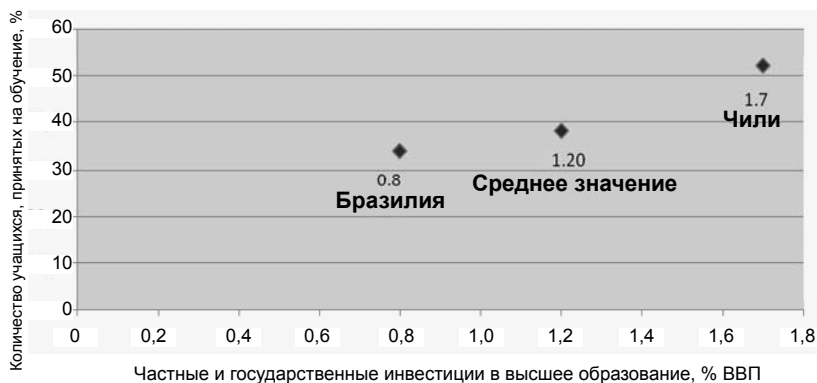


Как показано на рис. 10, доля охвата высшим образованием в Чили выше вследствие того, что доля населения, которая может быть зачислена в вузы, здесь намного больше. В Чили 59% населения получили среднее образование в 2010 г., тогда как в Бразилии эта доля составила около 34%.



**Рис. 10.** Доля населения, получившего среднее образование в Бразилии и Чили в 2010 году [3]

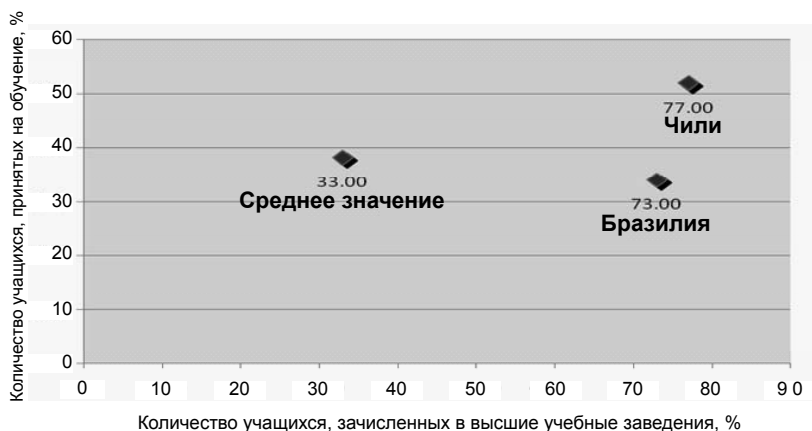
На рис. 11 показано, насколько объемы инвестирования в Чили превышают объемы инвестирования в высшее образование в Бразилии.



**Рис. 11.** Общий объем инвестиций в высшее образование в Бразилии и Чили в 2007 г. [6]

В основном эта тенденция объясняется тем, что в Чили были привлечены большие объемы частных средств в образование через системы долевого финансирования, а также стремительным расширением негосударственных учреждений высшего образования. При этом расходы из государственного бюджета в Бразилии на высшее образование намного значительнее. В целом частные и государственные инвестиции в высшее образование в Чили достигают 1,8% ВВП, тогда как в Бразилии этот показатель меньше 0,7% ВВП.

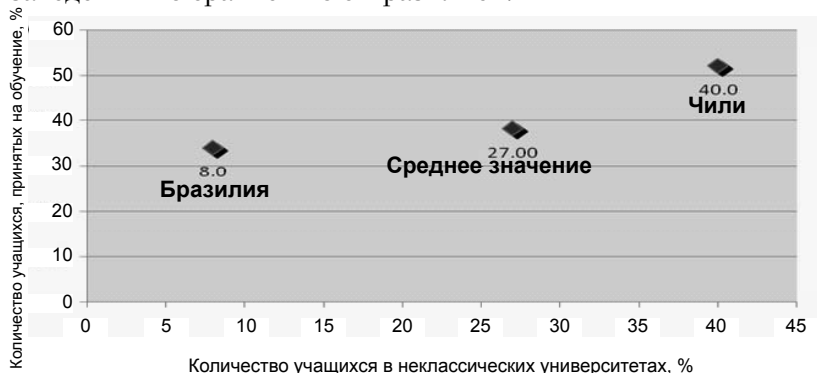
Как показано на рис. 12, доли негосударственных учебных учреждений в Бразилии и Чили приблизительно равны. Для стран Латинской Америки и Карибского бассейна среднее значение этого показателя на 30% ниже. И в Бразилии, и в Чили увеличение доли негосударственных учебных заведений является основным способом расширения сектора высшего образования.



**Рис. 12.** Негосударственное образование в Бразилии и Чили в 2007 г. [12]

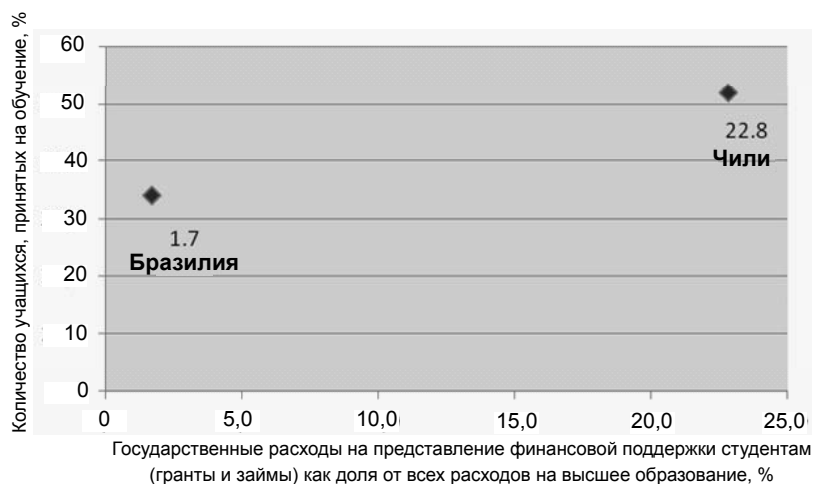
Разнообразие учебных заведений – это ключевой индикатор жизнеспособности системы. Он оценивает долю студентов в неклассических университетах, таких как техникумы, открытые университеты, учебные заведения, предлагающие программы дистанционного обучения. На рис. 13 показано, что 40% студентов, обучающихся в учреждениях высшего обра-

зования в Чили, учатся именно в учреждениях такого типа. Можно сделать вывод, что одной из причин более высокого показателя охвата населения высшим образованием в Чили является более широкий выбор разнообразных типов учебных заведений по сравнению с Бразилией.



**Рис. 13.** Высшее образование в неклассических университетах Бразилии и Чили в 2007 г. [12]

И в завершение, как показано на рис. 14, различие также заключается в уровне доступности финансовой поддержки для тех, кто стремится поступить в высшее учебное заведение в рассматриваемых странах.



**Рис. 14.** Финансовая поддержка студентов в Бразилии и Чили в 2007 году [6]

Правительство Чили выделяет около 23% объема бюджета для оказания финансовой поддержки студентам (гранты и займы), тогда как правительство Бразилии выделяет на подобные цели только 2% бюджетных средств.

Как показано на примере сравнительного анализа Бразилии и Чили, бенчмаркинг позволяет установить определенный уровень, относительно которого могут оцениваться результаты и эффективность предпринятых мер. Сравнение индикаторов различных стран является инструментом, позволяющим провести оценку повышения или снижения эффективности системы. Может использоваться для разработки конкретных мер, принятия решений и распределения ресурсов.

## Заключение

Мир одержим рейтингами различного типа. Страны рейтингуются по различным параметрам, начиная от достигнутых ими результатов в Олимпийских играх и заканчивая качеством жизни. Таким образом, нет ничего удивительного в том, что в современной системе высшего образования, характеризующейся борьбой за талантливых преподавателей и студентов, количество таблиц лиг за последние годы значительно увеличилось.

Ставки высоки. Правительства и общественность озабочены относительной эффективностью заведений высшего образования и получением более качественного, с их точки зрения, образования. Некоторые страны стремятся создать университеты мирового класса, которые будут способствовать развитию экономики знаний. Другие страны, наблюдая уменьшающееся количество студентов, борются за привлечение иностранных студентов, которые также принесут дополнительные ресурсы посредством платы за свое обучение. Наличие дефицита, престиж и доступ к «лучшему» определяют покупательское поведение при приобретении машин, дамских сумочек, джинсов, то же самое происходит и при выборе высшего образования.

Потребители высшего образования нуждаются в индикаторах, которые помогут им сделать выбор и получить доступ к обучению в лучших университетах.

Однако рейтинги не способны оценить эффективность всей системы высшего образования. Помимо оценки результатов отдельных высших учебных заведений, необходимо оценить достижения страны в реализации основных задач высшего образования: обеспечении доступности и равенства, качества и актуальности, осуществлении научно-исследовательской деятельности и трансфера знаний. Инструмент бенчмаркинга, разрабатываемый специалистами Всемирного банка, направлен на решение поставленных задач посредством он-лайн ресурса, которым могут воспользоваться заинтересованные лица для того, чтобы провести страновое сравнение на основе выбранных индикаторов и переменных. Хотя такой инструмент не может давать указаний для принятия решений, он тем не менее может предоставить платформу, позволяющую оценить состояние системы, изучить альтернативные сценарии для реформирования и развития системы высшего образования.

## Литература

1. Academic Ranking of World Universities // Center for World-Class Universities and Institute of Higher Education of Shanghai Jiao Tong University. China. 2010. URL: <http://www.arwu.org/index.jsp> (date of access: 01.04.2012).
2. *Aghion P.* et al. The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the US // NBER Working paper. 2009.
3. *Barro R., Lee J.* Educational Attainment Dataset. 2010. URL: <http://www.barrolee.com> (date of access: 01.04.2012).
4. *Campbell D.* Defining a Framework of Indicators to Measure the Social Outcomes of Learning. Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagements // Proceedings of the Copenhagen Symposium. Paris: OECD, 2006.

5. Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington, D.C.: World Bank, 2002.
6. Education at a Glance. Paris: OECD, 2009. URL: <http://www.oecd.org/edu/eag2009> (date of access: 01.04.2012).
7. *Gladwell M.* The Order of Things: What College Rankings Really Tell Us. N.Y. 2011.
8. *Salmi J.* The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington DC.: World Bank, 2009.
9. *Salmi J.* The Road to Academic Excellence: Lessons of Experience // The Road to Academic Excellence: the Making of World-Class Research Universities / P. Altbach, J. Salmi (eds). Washington DC: World Bank, 2011.
10. *Salmi J., Saroyan A.* League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses // Higher Education Management and Policy. 2007. Vol. 119. No 2.
11. *Smolentseva A.* In Search for World-Class Universities: the Case of Russia // International Higher Education. 2010. No 58. P. 20–22.
12. Statistics // UIS – UNESCO Institute for Statistics. Data Centre. URL: <http://stats.uis.unesco.org> (date of access: 01.04.2012).
13. Tertiary Education for the Knowledge Society. Paris: OECD, 2008.
14. *Wilkinson R.G., Picket K.* The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better. London: Penguin Books, 2010.
15. World Development Indicators // World Bank. 2009. URL: <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators> (date of access: 01.04.2012).
16. World University Rankings // Times Higher Education. 2010. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/> (date of access: 01.04.2012).

**И.В. Аржанова, М.Ю. Барышникова,  
В.М. Жураковский, Л.В. Заварыкина,  
И.В. Лазутина, М.В. Ларионова,  
А.С. Лопатина, В.А. Нагорнов,  
О.В. Перфильева**

## **Глава 3. МНОГОМЕРНОЕ РАНЖИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ МНОГООБРАЗИЯ ФУНКЦИЙ УНИВЕРСИТЕТОВ**

### **Предварительные замечания**

В современных условиях интернационализация университета – это гораздо шире, чем просто иностранные студенты и преподаватели. Существенный вклад в оценку международных аспектов деятельности современных университетов и разработку специальных показателей ее оценки, прежде всего в транснациональном контексте, вносят глобальные рейтинги и ранжирования. Анализ современных глобальных рейтингов показывает, что международная составляющая рассматривается в системах оценки как одна из функций современных вузов и описывается с помощью набора показателей, раскрывающих ее отдельные аспекты, связанные с перемещением студентов и преподавателей, образовательных программ, а также международным взаимодействием в контексте исследовательской деятельности. Несмотря на признание в качестве одного из направлений оценки качества деятельности университетов, международная составляющая в рамках рейтинговых оценок не получает высоких весовых коэффициентов и, следовательно, не является критически значимым блоком, обеспечивающим продвижение университетов вверх в глобальных таблицах лиг. При этом такие показатели, как публикационная активность и уровень цитируемости в международных библиометрических базах, также отражающие уровень интерна-

ционализации университета, как правило, относятся к исследовательской деятельности.

Несмотря на критику и ограничения использования показателей для оценки международной деятельности университетов на межстрановом уровне, современные глобальные рейтинги, тем не менее, вырабатывают свои индикаторы оценки. Так, глобальный THE-Thomson Reuters World University Ranking при построении рейтинга опирается на блок показателей, характеризующих международную деятельность университетов, с общим весом 7,5%, в том числе таких, как:

- доля иностранных преподавателей от общей их численности / Ratio of international to domestic staff (2,5%);
- доля иностранных студентов в общей численности студентов / Ratio of international to domestic students (2,5%);
- доля публикаций профессоров и преподавателей в научных периодических изданиях, подготовленных в соавторстве по крайней мере с одним иностранным автором, в общем количестве журнальных публикаций преподавателей университета за год / Proportion of a university's total research journal publications with at least one international co-author (2,5%)<sup>1</sup>.

В свою очередь, глобальный рейтинг QS World University Rankings использует только два индикатора для оценки международной деятельности университетов:

- долю иностранных студентов / International Student Ratio (5%);
- долю иностранных преподавателей и профессоров / International Faculty Ratio (5%)<sup>2</sup>.

Глобальный рейтинг U.S. News and World Report также проводит оценку университетов по двум индикаторам – долям иностранных студентов и преподавателей с такими же весовыми коэффициентами<sup>3</sup>.

Шанхайский глобальный рейтинг ARWU вообще не использует в своей системе оценки индикаторы международной деятельности, а опирается на проверяемые, более измеримые

---

<sup>1</sup> <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>

<sup>2</sup> <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/home/>

<sup>3</sup> <http://www.usnews.com/education/>



и более надежные данные, получаемые не через обращение в университеты, а из открытых и надежных источников<sup>4</sup>.

Несмотря на то что, по мнению ведущих международных экспертов, интернационализация является ключевой характеристикой университетов «мирового уровня», присвоение низких весов показателям интернационализации или вообще отказ от их использования при оценке может объясняться большей ориентированностью рейтингов на оценку качества университетов с точки зрения их исследовательской и научной деятельности.

Однако в условиях развития глобального рынка образовательных услуг и растущей конкуренции за студентов показатели международной активности доказывают свою действенность при выборе студентами страны и университета для обучения. Показатели численности иностранных студентов, преподавателей, исследователей в целом формируют позитивное представление о стране обучения, говорят о том, что страна предпринимает необходимые меры по обеспечению комфортного и безопасного пребывания иностранных граждан, поддерживает интернационализацию высшего образования, развивает научные исследования международного значения. Использование показателей международной деятельности в региональных и глобальных рейтингах вузов, таким образом, может повысить привлекательность той или иной страны как направления обучения иностранных студентов и способствовать «мягкому» влиянию на ход мировых, в том числе и политических процессов.

Другой подход реализуется в системах многомерного ранжирования, которые не так многочисленны и представлены в основном европейскими проектами, прежде всего глобальным многомерным ранжированием U-Multirank<sup>5</sup> и национальным многомерным ранжированием университетов немецкого Центра развития высшего образования CHE University Ranking<sup>6</sup>. Так, многомерная оценка в рамках проекта U-Multirank рассматривает международную деятельность в качестве одного из основных направлений деятельности университета, наряду с преподаванием и обучением, научно-исследовательской деятельностью, передачей знаний и взаимодействием с регионом. Для оценки

<sup>4</sup> <http://www.arwu.org/>

<sup>5</sup> <http://www.u-multirank.eu/>

<sup>6</sup> <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=615&getLang=en>

университетов авторы ранжирования используют отдельные наборы индикаторов для построения общеинституционального ранжирования и проведения многомерной оценки университетов по отдельным предметным областям. Индикаторы международной деятельности, таким образом, дифференцированы в зависимости от характера и целей ранжирования (табл. 1).

Таблица 1

**Специальные индикаторы оценки международной направленности университетов при общеинституциональном ранжировании и ранжирований по предметным областям [1]**

<b>Общевузовское ранжирование</b>	<b>Ранжирование по предметной области</b>
Доля программ на иностранных языках	Доля иностранных студентов
Количество совместных международных исследовательских публикаций (библиометрический анализ)	Количество приезжающих в университет и выезжающих из него студентов
Процент иностранных сотрудников	Возможности для обучения за границей (удовлетворенность студентов)
Процент студентов, обучающихся на совместных международных программах	Международная направленность программ
Доля иностранных выпускников-докторантов	Количество иностранных профессоров и преподавателей
Процент иностранных абитуриентов	Количество совместных международных исследовательских публикаций (библиометрический анализ)
Процент иностранных студентов, приехавших по программам обмена	Количество полученных международных исследовательских грантов
Процент студентов университета, участвующих в программах обмена	Доля иностранных выпускников-докторантов

В свою очередь, в национальном многомерном ранжировании университетов CHE University Ranking также используется параметр международной активности университетов в оценке, выраженный в показателе международной ориентации, который раскрывается через индикатор обеспечения университетом поддержки обучения студентов за рубежом. Однако, в отличие от

ранжирования U-Multirank, данные для расчета индикатора получают из опроса студентов. (Студенты оценивают возможности обучения за рубежом от 1 (очень хорошо) до 6 (очень плохо)).

Российские практики рейтингования вузов представлены главным образом академическими рейтингами, в том числе такими наиболее известными, как Рейтинг вузов России («Эксперт РА»)<sup>7</sup> и Национальный рейтинг университетов (МИГ «Интерфакс» в партнерстве с радио «Эхо Москвы»)<sup>8</sup>.

Рейтинг Международного информационного агентства «Интерфакс» / «Эхо Москвы» для расчета рейтинга лучших российских вузов в 2011 году использовал систему показателей, в том числе включающую показатели международной деятельности вузов. Общий вес этого направления оценки составил 0,15 – не самый низкий, но ниже, чем весовой коэффициент направления образовательной (0,2) и научно-исследовательской деятельности вуза (0,2) (табл. 2).

Другой российский рейтинг, проведенный рейтинговым агентством «Эксперт РА», для оценки международной деятельности российских вузов применил группу из четырех показателей международной интеграции, включенной в более широкую систему показателей «Качества образования в вузе» общим весом 0,5. Данные по одному из показателей группы были получены на основании результатов экспертного опроса академических кругов; остальные – предоставлены вузами-участниками самостоятельно (табл. 3).

Таким образом, при сравнении вузов на межстрановом, глобальном уровне основные академические рейтинги используют для оценки ограниченный набор показателей, в основном по причине ограничений, связанных с измеряемостью показателей в международной сравнительной перспективе. Кроме того, даже если набор показателей выходит за рамки привычных показателей доли иностранных студентов и преподавателей, глобальные рейтинги, будучи инструментами одномерной оценки, используют композитный индикатор, который агрегирует значения показателей международной деятельности вузов и приписывает полученному значению весовой коэффициент.

---

<sup>7</sup> <http://raexpert.ru/rankings/vuz/>

<sup>8</sup> <http://www.univer-rating.ru/>

Таблица 2

**Система показателей оценки международной  
деятельности вузов Национального рейтинга  
университетов «Интерфакс»/ «Эхо Москвы» (2011 г.)<sup>9</sup>**

<b>Международная деятельность вуза (0,15)</b>			
<b>Показатель</b>	<b>Индикатор</b>	<b>Вес</b>	<b>Источник данных</b>
Оценка академической мобильности студентов, преподавателей, ученых	Оценка доли иностранцев от общей численности обучающихся в вузе в 2010/2011 учебном году	0,25	Анкеты и сайты вузов
Оценка уровня международного сотрудничества в разработке и реализации образовательных программ	Оценка числа международных соглашений вуза	0,2	Анкеты и сайты вузов
Оценка влияния на зарубежные рынки образования, исследований	Оценка популярности сайта вуза	0,15	Рейтинговый инструмент alexa.com
Оценка ресурсного обеспечения международной деятельности вуза	Оценка уровня организации научного сотрудничества вуза с зарубежными образовательными и исследовательскими организациями	0,2	Анкеты и сайты вузов, профили российских вузов в системе Scopus (оценка числа зарубежных партнеров в подготовке публикаций авторов вуза)
Показатели сотрудничества с зарубежными вузами и исследовательскими организациями в научно-исследовательской деятельности	Оценка числа внедренных в педагогический процесс бакалаврских и магистерских программ обучения на иностранных языках	0,2	Анкеты и сайты вузов

<sup>9</sup> *Источник.* Методика построения Национального рейтинга университетов 2011 г. // Официальный сайт Национального рейтинга университетов. URL: <http://www.univer-rating.ru/> (дата обращения: 14.03.2013).

Таблица 3

**Система показателей оценки международной деятельности вузов Рейтинга вузов России «Эксперт РА» (2012)<sup>10</sup>**

<b>Группа: международная интеграция</b>	
Оценка представителями академических кругов уровня международной интеграции университетов	Данные опроса академических кругов
Доля иностранных студентов из стран вне СНГ, %	Анкеты вузов
Доля совместных учебных программ бакалавриата и магистратуры с зарубежными вузами (из стран вне СНГ) в 2011/2012 учебном году, %	Анкеты вузов
Доля студентов, прошедших практику или стажировку за рубежом (начиная с 2009/2010 года), %	Анкеты вузов

Последний, в свою очередь, как показывает анализ глобальных рейтингов, ниже весовых коэффициентов таких направлений оценки, как обучение и научная деятельность вузов, и, следовательно, не придает высокое значение данному аспекту деятельности вузов при построении рейтингов.

Оценки, основанные на многомерном ранжировании, напротив, используют более сложную систему показателей международной деятельности, позволяя сравнивать и делать выводы об уровне развития интернационализации вузов отдельных стран. Многомерные оценки предоставляют более полную и содержательную картину о количественных и качественных характеристиках процессов интернационализации в ранжируемых вузах, поскольку не используют композитные индикаторы и весовые коэффициенты.

Многомерная методология ранжирования стала основой при разработке нового подхода к оценке деятельности российских вузов. В методологии заложена возможность оценки между-

<sup>10</sup> *Источник.* Как составлялся рейтинг: процедура и методология // Официальный сайт рейтингового агентства «Эксперт РА». URL: <http://raexpert.ru/rankings/vuz/method/> (дата обращения: 14.03.2013).

народной деятельности российских университетов как одного из значимых направлений работы вузов. Инструментарий также позволяет интегрировать индикаторы оценки международной деятельности в научную и образовательную деятельность и трансфер знаний соответственно.

## **Оценка деятельности российских университетов в рамках методологии многомерного ранжирования**

Модельная методология многомерного ранжирования, разработанная и апробированная Национальным фондом подготовки кадров по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках проекта «Разработка и апробация модельной методологии ранжирования учебных заведений профессионального образования в России» в период 2011–2013 гг., направлена на решение таких стратегических задач, как всесторонняя оценка качества деятельности вузов и содействие продвижению российских университетов в глобальное образовательное пространство.

При разработке нового подхода к оценке качества российских вузов разработчики ориентировались на текущее состояние рынка и востребованности систем оценки качества вузов в целом, исходя из сравнительного анализа существующих практик в России и за ее пределами.

Анализ показал, что в наибольшей степени отвечающим современным требованиям развития системы высшего образования в России является подход, основанный на многомерной оценке. Данный подход учитывает не только разнообразие национальной системы высшего образования в стране, но и множественность функций, свойственных современным вузам в России на текущем этапе, а также разнообразие интересов основных потребителей услуг высшего образования в стране.

Разработанный подход включает пять основных направлений деятельности российских вузов: научно-исследовательскую, образовательную, международную деятельность,

а также работу вуза по трансферу знаний и взаимодействию с регионом. Учет разнообразия потребителей услуг высшего образования обеспечивается за счет ориентации методологии на потребности таких групп стейкхолдеров, как абитуриенты и их родители, высшие учебные заведения, кадровые агентства, органы власти, работодатели, рейтинговые агентства и разработчики других систем оценки вузов. Учет многообразия миссий российских вузов в рамках подхода многомерного ранжирования обеспечивается за счет комплексной системы индикаторов. Систему индикаторов многомерного ранжирования составляют 57 индикаторов, распределенных по пяти основным направлениям деятельности вузов и выработанных на основании экспертных оценок. В блок индикаторов, характеризующих международную деятельность университетов, были включены 12 индикаторов:

- 1) доля иностранных студентов в общей численности студентов;
- 2) количество международных исследовательских грантов;
- 3) сумма международных исследовательских грантов;
- 4) доля доходов из иностранных источников;
- 5) доля учебной нагрузки иностранных преподавателей в учебной нагрузке штатных сотрудников;
- 6) доля студентов, прошедших обучение за рубежом;
- 7) доля аспирантов, участвовавших в зарубежных стажировках;
- 8) доля преподавателей и профессоров, приглашенных в зарубежные университеты;
- 9) доля преподавателей с дипломом / ученой степенью зарубежного вуза / вузов;
- 10) доля программ, реализуемых совместно с зарубежными партнерами;
- 11) доля студентов, обучающихся по программам, реализуемым совместно с зарубежными партнерами;
- 12) численность иностранных преподавателей.

Для оценки уровня интернационализации и конкурентоспособности в системе были выделены 12 индикаторов, сопоставимых с индикаторами глобальных рейтингов.

Апробация модельной методологии многомерного ранжирования российских вузов состоялась в период с апреля по июль 2012 г. Распределение вузов как по территориально-географическому принципу, так и профильной принадлежности в достаточной степени сбалансировано. Выборка составила 10% общего числа институтов высшего образования в стране, стремилась учесть профильное разнообразие и распределение вузов по территории федеральных округов страны в целом (табл. 4).

Таблица 4

**Структура выборочной совокупности для апробации  
модельной методологии ранжирования**

Федеральный округ	Классические университеты	Инженерно-технические вузы	Гуманитарно-педагогические вузы	Экономические и юридические вузы	Медицинские вузы	Сельскохозяйственные вузы	ИТОГО
Дальневосточный	6	2		1			9
Приволжский	9	12	3	2	1	2	29
Северо-Западный	7	8	3	3	1		22
Северо-Кавказский	5	1	1				7
Сибирский	5	7	4	3	2	1	22
Уральский	3	3		1			7
Центральный	9	17	8	5	2	1	42
Южный	3	4		2	1		10
<i>Итого приглашены к участию</i>	<b>47</b>	<b>54</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>148</b>
<i>Итого приняло участие</i>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>103</b>



Количество участников апробации составило 103 вуза, в числе которых:

- федеральные университеты (ФУ) – 8 университетов;
- национальные исследовательские университеты (НИУ) – 28 вузов + СПбГУ;
- вузы-победители конкурса программ стратегического развития Министерства образования и науки Российской Федерации (ПСР) – 31 вуз;
- категория «другие» (35 вузов), включая вузы:
  - предлагающие лучшие образовательные программы (данные каталога «Лучшие образовательные программы инновационной России 2011–2012»);
  - дополнительно рекомендованные экспертной группой проекта;
  - выразившие желание принять участие в апробации.

Для анализа результатов апробации было проведено несколько типов ранжирования вузов, в том числе:

- 1) общее ( $n=103$ );
- 2) общее по пяти направлениям деятельности ( $n=103$ );
- 3) общее по 13 индикаторам глобальных рейтингов ( $n=103$ );
- 4) по отдельным категориям ( $n=8$ ,  $n=28+1$ ,  $n=31$ ,  $n=35$ );
- 5) отдельных категорий вузов по пяти направлениям деятельности ( $n=8$ ,  $n=28+1$ ,  $n=31$ ,  $n=35$ );
- 6) отдельных категорий по 13 индикаторам глобальных рейтингов ( $n=8$ ,  $n=28+1$ ,  $n=31$ ,  $n=35$ )<sup>11</sup>.

С помощью метода статистической группировки данных для каждого из указанных типов ранжирований были получены три группы вузов, демонстрирующие высокие, средние и низкие значения по каждому из ранжирований. Группы лидеров были выделены внутри своих категорий и в общей выборке

---

<sup>11</sup> Основные результаты апробации модельной методологии многомерного ранжирования см.: *Заварыкина Л.В., Лазутина И.В., Ларионова М.В.* и др. Анализ результатов апробации модельной методологии многомерного ранжирования российских вузов // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2013. № 1 (40).

вузов по отдельным направлениям (функциям) деятельности вузов, в том числе по международной деятельности, а также в рамках специального ранжирования (табл. 5).

Таблица 5

**Распределение вузов – участников апробации  
по трем группам, выделенным с помощью метода  
статистической группировки данных (число вузов)**

Группа	Все 103	Все (103) по 13	ФУ (8)	НИУ (28+1)	ПСР (31)	«Другие» (35)	ФУ (8) по 13	НИУ (28+1) по 13	ПСР (31) по 13	«Другие» (35) по 13
Лидеры	8 (8 НИУ)	3 (3 НИУ)	4	9	2	4	1	3	4	4
Конкуренты	31 (18 НИУ, 6 ПСР, 4 ФУ, 3 Другие)	16 (12 НИУ, 4 ПСР)	1	9	14	15	3	9	15	12
Догоняющие	64 (3 НИУ, 25 ПСР, 4 ФУ, 32 Другие)	84 (14 НИУ, 27 ПСР, 8 ФУ, 35 Другие)	3	11	15	16	4	17	12	19

**Результаты ранжирования  
российских вузов по индикаторам  
международной деятельности  
(по итогам общего ранжирования (n=103))**

В общем ранжировании вузов объемом 103 выборки лидируют восемь университетов, представляющие категорию «Национальные исследовательские университеты».

В группу университетов, демонстрирующих средние значения по совокупному нормализованному баллу (конкуренты), входят 31 университет, из которых 18 НИУ, 4 ФУ, 6 ПСР и 3 вуза, представляющие условную категорию «другие».

Замыкающая, третья группа университетов состоит из 64 вузов, в числе которых большинство представляют вузы категории «другие» – 32; вторыми по представленности в данной группе являются вузы категории «ПСР» – 25. В эту группу также попали три вуза категории «НИУ» и четыре ФУ.

С учетом основных характеристик три группы получили условные названия:

- первая группа – группа лидеров;
- вторая группа – группа вузов-конкурентов;
- третья группа – группа догоняющих вузов.

Рассмотрение результатов ранжирования через призму направлений оценки деятельности вузов помогает определить качественные характеристики трех выделенных групп вузов, их сильные и слабые стороны в пяти основных направлениях работы. В табл. 6 представлено распределение 103 вузов различных категорий по пяти направлениям деятельности.

Из полученного распределения видно, что вузы четырех категорий представлены внутри каждой из трех групп неравномерно: верхняя группа лидеров в каждой категории вузов, как правило, является малочисленной. Основная часть вузов каждой категории сосредотачивается в группе вузов со средними (конкуренты) и низкими значениями (догоняющие). Распределение вузов по отдельным направлениям также является неравномерным, т.е. вузы внутри своей категории по-разному наполняют группы с высокими (лидеры), средними (конкуренты) и низкими (догоняющие) значениями. Основная часть вузов категории «НИУ» по направлению «Научно-исследовательская деятельность» сосредоточена в группе низких значений (догоняющие) (17 из 29 НИУ). Большая часть НИУ также оказываются в третьей группе (догоняющие) по направлению «Международная деятельность» (23 из 29 НИУ).

Таблица 6

**Вузы четырех категорий в разрезе пяти направлений  
оценки (число вузов в верхней, средней и нижней группе)  
по итогам общего ранжирования по направлениям**

Вузы		Наука	Обучение	Международная деятельность	Трансфер знаний	Взаимодействие с регионом
<b>НИУ</b>	Лидеры	3	5	1	4	4
	Конкуренты	9	20	5	14	17
	Догоняющие	17	4	23	11	8
	<i>Всего</i>	29	29	29	29	29
<b>ФУ</b>	Лидеры	0	1	0	2	0
	Конкуренты	1	6	0	3	7
	Догоняющие	7	1	8	3	1
	<i>Всего</i>	8	8	8	8	8
<b>ПСР</b>	Лидеры	0	1	2	0	0
	Конкуренты	0	9	0	14	23
	Догоняющие	31	21	29	17	8
	<i>Всего</i>	31	31	31	31	31
<b>Другие</b>	Лидеры	0	0	0	1	0
	Конкуренты	0	15	2	15	24
	Догоняющие	35	20	33	19	11
	<i>Всего</i>	35	35	35	35	35
<b><i>Всего</i></b>		<b><i>103</i></b>				

В табл. 7 представлены вузы различных категорий, составляющие верхнюю (лидеры), среднюю (конкуренты) и нижнюю (догоняющие) группы, сформированные по итогам общего ранжирования 103 вузов по пяти направлениям деятельности.

Таблица 7

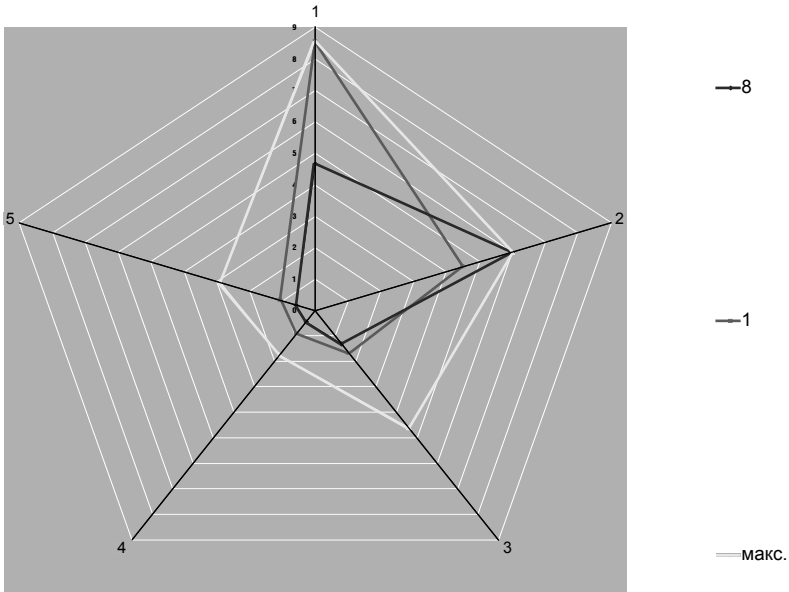
**Распределение вузов 4 категорий по трем группам по итогам общего ранжирования по 5 направлениям**

Группы / направления	Наука	Обучение	Международная деятельность	Трансфер знаний	Взаимодействие с регионом
Лидеры	НИУ – 3	НИУ – 5	НИУ – 1	НИУ – 4	НИУ – 4
	ФУ – 0	ФУ – 1	ФУ – 0	ФУ – 2	ФУ – 0
	ПСР – 0	ПСР – 1	ПСР – 2	ПСР – 0	ПСР – 0
	Другие – 0	Другие – 0	Другие – 0	Другие – 1	Другие – 0
<i>Всего</i>	3	7	3	7	4
Конкуренты	НИУ – 9	НИУ – 20	НИУ – 5	НИУ – 14	НИУ – 17
	ФУ – 1	ФУ – 6	ФУ – 0	ФУ – 3	ФУ – 7
	ПСР – 0	ПСР – 9	ПСР – 0	ПСР – 14	ПСР – 23
	Другие – 0	Другие – 15	Другие – 2	Другие – 15	Другие – 24
<i>Всего</i>	10	50	7	46	71
Догоняющие	НИУ – 7	НИУ – 4	НИУ – 23	НИУ – 11	НИУ – 8
	ФУ – 7	ФУ – 1	ФУ – 8	ФУ – 3	ФУ – 1
	ПСР – 31	ПСР – 21	ПСР – 29	ПСР – 17	ПСР – 8
	Другие – 35	Другие – 20	Другие – 33	Другие – 19	Другие – 11
<i>Всего</i>	90	46	93	50	28

Анализ результатов многомерного ранжирования показывает, что одним из наиболее слабых направлений развития российских вузов на сегодняшний день является международная деятельность. В группе низких значений по данному направлению сосредоточена большая часть вузов (93).

Максимальные значения по индикаторам международной деятельности продемонстрировали три вуза, из которых только один вошел в группу лидеров общего ранжирования. Он же задал максимум по суммарному значению показателей международной деятельности в общей выборке (рис. 1).

Верхняя и нижняя границы группы с максимальными значениями (103 вуза)



**Рис. 1.** Показатели международной деятельности в общей выборке: 1 – научно-исследовательская деятельность; 2 – обучение и преподавание; 3 – международная деятельность; 4 – трансфер знаний; 5 – взаимодействие с регионом

Вуз является лидером по этому направлению среди национальных исследовательских университетов. Наибольший вклад в позицию (место) университета по данному направлению внесли такие индикаторы, как:

- доля ППС, приглашенных для преподавания в зарубежные университеты стран СНГ и дальнего зарубежья;
- доля ППС, приглашенных для преподавания в университеты стран СНГ;
- доля ППС, приглашенных для преподавания в университеты дальнего зарубежья;
- доля аспирантов, участвовавших в зарубежных стажировках.

В меньшей степени:

- сумма международных исследовательских грантов;
- доля программ, реализуемых совместно с зарубежными партнерами;
- доля студентов, обучающихся по программам, реализуемым совместно с зарубежными партнерами.

Анализ составляющих элементов позиции вуза, лидирующего по направлению «Международная деятельность» и входящего в восьмерку вузов – лидеров по итогам общего ранжирования, показывает, что основные усилия по укреплению международной составляющей своей деятельности вуз направил на развитие инструментов академической мобильности и в меньшей степени – на сотрудничество с зарубежными партнерами.

В целом анализ результатов ранжирования вузов по направлению международной деятельности показывает, что развитие интернационализации в российских вузах, как правило, опирается на поддержку инструментов академической мобильности. Инструменты же международного сотрудничества на основе совместных образовательных программ и исследовательских проектов требуют дополнительных ресурсов для развития и дальнейшего внедрения в практику отечественных вузов.

Из всей совокупности вузов, принявших участие в апробации модельной методологии многомерного ранжирования, только у десяти функция международной деятельности является выраженной, т.е. входит в набор качественных характеристик, определяющих лидерские или конкурентные позиции университетов при ранжировании (табл. 8).

Тенденции дифференциации российских вузов по критерию интернационализации можно предварительно охарактеризовать исходя из разницы в достижениях институтов, например, по таким используемым при многомерной оценке индикаторам, как:

- численность иностранных студентов<sup>12</sup>;
- численность иностранных преподавателей;
- доля доходов из иностранных источников<sup>13</sup>.

Международная составляющая характерна не только для вузов, занявших ведущие места при ранжировании, конкуренцию им составляют вузы других типов. Например, показатели численности иностранных преподавателей варьируют. Зависимости между типом вуза, позицией, занятой им при ранжировании, и результатами по привлечению иностранных преподавателей не обнаруживается. Так, например, у вуза, занявшего в ранжировании 10-е место, общая численность иностранных преподавателей составляет более 400 человек, в то время как вуз, лидирующий в общем ранжировании, по данному показателю проигрывает ему в 10 раз. При этом совокупный суммарный балл вуза-лидера по всем показателям пяти направлений компенсирует слабые стороны результативности, благодаря чему вуз-лидер без труда обходит конкурента по всем остальным параметрам.

Этот пример еще раз показывает, что количественные параметры хорошо фиксируют различия между университетами, но для того, чтобы их объяснить, требуется более детальный анализ особенностей и условий, в которых эти университеты функционируют.

---

<sup>12</sup> При многомерной оценке рассчитывается также доля иностранных студентов в общей численности студентов вуза.

<sup>13</sup> В рамках модельной методологии многомерного ранжирования российских вузов для оценки международной деятельности используются 12 индикаторов (см. страницу проекта на сайте НФПК: <http://ranking.ntf.ru/p138aa1.html>). Для иллюстрации тенденций расслоения вузов по критерию интернационализации в рамках настоящей работы используются только три индикатора. Из них: два индикатора сопоставимы с международной практикой оценки уровня интернационализации в университетах, а один представляет собой индикатор «результата» (output indicator), рекомендуемый международным сообществом к использованию при оценке деятельности университетов и релевантный национальной специфике функционирования системы высшего образования.



Таблица 8

**Вузы – участники апробации, демонстрирующие признаки лидерства/конкурентоспособности по некоторым индикаторам направления «Международная деятельность»**

№	Сочетание функций	Тип вуза	Позиция в ранжировании	Доля иностранных студентов в общей численности студентов	Доля доходов из иностранных источников	Численность иностранных ППС
1	L(RT) C(ITrE)	НИУ	1	0,01281	0,0046	4
2	C(RTITrE)	НИУ	4	0,11015	0,03225	17
3	C(RTITrE)	НИУ	5	0,04371	0,0123	23
4	L(I)C(TE)	НИУ	6	0,11543	0,00608	52
5	L(TI)	ПСП	10	0,40123	0,00448	423
6	C(RITrE)	НИУ	12	0,1106	0,0032	12
7	C(TITr)	НИУ	21	0,03318	0,0142	3
8	C(RI)	НИУ	26	0,06861	0,00163	1
9	L(I)C(TE)	ПСП	27	0,02816	0,00019	21
10	C(TIE)	ПСП	40	0,00664	0,00278	1

Условные обозначения, используемые в таблице: L[eader] – лидер; C[ompetitor] – конкурент; R[esearch] – научно-исследовательская деятельность; T[eaching] – обучение и преподавание; I[nternational cooperation] – международная деятельность; Tr[ansfer knowledge] – трансфер знаний; E[ngagement regional] – взаимодействие с регионом.

Резюмируя отметим, что как вузам, занимающим верхние позиции в ранжировании, так и тем, кто расположился на несколько позиций ниже, рекомендуется усиливать международную составляющую. Целенаправленные усилия по интернационализации образовательной и научной деятельности вузов позволят повысить качество исследований и образования, следовательно, конкурентоспособность российской системы высшего образования в международной перспективе.

Другой важной причиной, по которой параметры международной деятельности важно развивать вузам и учитывать при многомерных и одномерных оценках, является их дифференцирующий характер. Уровень интернационализации постепенно становится одним из заметных критериев дифференциации национальной системы высшего образования, хотя и имеет свою особую природу<sup>14</sup> и факторы, которые оказывают на нее особое влияние<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Вопрос о том, рассматривать ли показатели интернационализации автономно или интегрировать в другие направления деятельности вузов – сегодня один из актуальных и часто обсуждается на экспертном уровне. В рамках модельной методологии многомерного ранжирования показатели международной деятельности при многомерной оценке выделены в отдельное направление. Тем не менее экспертные обсуждения показывают, что не все эксперты поддерживают идею отдельного рассмотрения показателей международной активности вузов, полагая, что более подходящим было бы объединить показатели международной деятельности с показателями направлений «Научно-исследовательская деятельность», «Обучение и преподавание», «Трансфер знаний». Главный аргумент в пользу интеграции показателей исходит из понимания интернационализации как «процесса интеграции международного, межкультурного и глобального измерения в цели, задачи и потребности высшего образования» [2, р. 5–31]. Аргумент «против» исходит из задач многомерного ранжирования.

<sup>15</sup> Одним из факторов можно считать текущую внутреннюю образовательную политику, определяющую новые типы и категории университетов с присущими им особенными характеристиками, что в совокупности с внешними факторами глобализации усиливает дифференциацию системы высшего образования.

## **Потенциал продвижения российских вузов в глобальном пространстве высшего образования (по итогам специального ранжирования по 13 индикаторам глобальных рейтингов ( $n = 103$ ))**

Для понимания схожести трендов развития российских и зарубежных вузов в рамках многомерной оценки было проведено специальное ранжирование вузов по 13 индикаторам глобальных рейтингов. Набор индикаторов был сформирован на основании анализа зарубежных систем ранжирования и оценки релевантности их индикаторов условиям развития российской системы высшего образования. Специальное ранжирование по выборочным индикаторам глобальных рейтингов способствовало получению дополнительной информации о том, какими исходными возможностями располагают отечественные вузы для продвижения в глобальном пространстве высшего образования.

По результатам ранжирования 103 вузов по 13 индикаторам, сопоставимым с индикаторами глобальных рейтингов, также были выделены три группы вузов, показавших по данной совокупности параметров высокие, средние и низкие значения.

В общем ранжировании по 13 индикаторам глобальных рейтингов лидируют три вуза представителя категории «НИУ». Они же входят в восьмерку лидеров по результатам общего ранжирования.

Внутри тройки лидеров по 13 индикаторам глобальных рейтингов наблюдаются существенные различия вузов по отдельным показателям. Не все лидеры данного ранжирования демонстрируют высокие значения по всем 13 индикаторам. Эти вузы задают максимум по группе и в общей выборке по 7 из 13 индикаторов, в том числе:

- количество цитирований на одного преподавателя в Web of Science;
- количество цитирований на одну статью в Scopus;
- количество цитирований на одну статью в Web of Science;
- количество публикаций на одного преподавателя в Scopus;
- количество публикаций на одного преподавателя в Web of Science;
- доля доходов от научных исследований;
- доля защитившихся аспирантов (до года);
- соотношение численности студентов и преподавателей.

Перечисленные индикаторы являются сильными конкурентными преимуществами вузов-лидеров верхней группы. Менее сильные показатели вузы-лидеры демонстрируют по оставшимся шести индикаторам:

- доля защитившихся аспирантов (до 2 лет);
- доля иностранных студентов в общей численности студентов;
- численность иностранных преподавателей;
- доля доходов из внебюджетных источников;
- доля доходов вуза из региональных источников.

Средняя группа, сформировавшаяся по результатам ранжирования всех вузов по 13 индикаторам глобальных рейтингов, демонстрирует низкие значения показателей публикационной активности, что оказывает влияние на положение вузов в ранжировании. Итоги апробации подтверждают, что данные публикационной активности являются слабой стороной большинства вузов.

Сильными сторонами вузов, вошедших в третью группу по итогам ранжирования по 13 индикаторам глобальных рейтингов, являются индикаторы: «доля доходов от научных исследований» и «доля доходов из внебюджетных источников». По всем остальным десяти индикаторам вузы третьей группы демонстрируют минимальные значения.

В целом по результатам ранжирования 103 вузов по 13 индикаторам глобальных рейтингов можно сделать вывод о формирующихся возможностях продвижения российских вузов в глобальном пространстве высшего образования. Российским вузам в настоящее время необходимо продолжить работу по укреплению и наращиванию потенциала по всем используемым для оценки индикаторам, как в нижней и средней, так и в верхней группе вузов, в части не только публикационной активности, но и индикаторов международной деятельности, а также повышения уровня доходов от научных исследований и из других источников, прежде всего внебюджетных. Это позволит не только усилить присутствие российских вузов в глобальных академических рейтингах, но и обеспечит их последующее в них продвижение, а также сопоставимость процессов развития высшего образования в России с международными тенденциями.

## **Заключение**

Одним из важных результатов апробации методологии является апробация самого инструментария многомерной оценки деятельности российских вузов. Ранжирование по направлениям позволяет раскрыть качественные характеристики выделенных групп вузов в каждой из категории, сделать выводы об их сильных и слабых сторонах по пяти основным направлениям работы, сравнить группы между собой и деятельность университетов внутри отдельных категорий. На основании многомерной оценки, таким образом, становится возможен качественный анализ преимуществ и недостатков развития каждого отдельного вуза и выработка на основе этого анализа обоснованных рекомендаций по укреплению потенциала российских вузов как внутри российской системы выс-

шего образования, так и в глобальном пространстве высшего образования.

В связи с тем, что многие индикаторы международной деятельности призваны измерять состояние международной составляющей либо вузовской науки, либо образовательного процесса, ряд экспертов предлагает произвести перегруппировку индикаторов и интеграции индикаторов международной деятельности в группу индикаторов научно-исследовательской и образовательной деятельности. Однако, учитывая необходимость наращивания потенциала по ключевым параметрам интернационализации, представляется важным сохранить возможность мониторинга и оценки динамики развития университетов по направлению международной деятельности. Совершенствование инструментария позволит интегрировать индикаторы оценки международной деятельности в научную и образовательную деятельность и трансфер знаний соответственно; при этом возможность получения отдельных распределений вузов по индикаторам международной деятельности сохранится.

Несмотря на продолжающийся процесс совершенствования, методология многомерного ранжирования уже сейчас может быть использована для комплексного анализа и оценки деятельности вузов, учитывающей многообразие национальной системы высшего образования с целью сравнения, бенчмаркинга повышения конкурентоспособности, планирования и стратегического развития российской системы высшего образования.

## Литература

1. Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking. Final Report / F. van Vught, F. Ziegele (eds.). Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment, CHEPRA Network. 2011. URL: [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/multirank\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/multirank_en.pdf) (date of access: 14.03.2013).
2. *Knight J.* Internationalization Remodeled: Rationales, Strategies and Approaches // Journal for Studies in International Education. 2004. Vol. 8. № 1.

### **Обзор уровня исполнения странами Руководящих принципов различными стейкхолдерами**

Данные, приведенные в приложении, позволяют сравнить значения каждой группы стейкхолдеров со средним показателем по ОЭСР для страны. В целях более удобного восприятия для каждой конфигурации отображается лишь минимум гарантированных уровней исполнения. Если группы стейкхолдеров были исключены из анализа ввиду отсутствия данных, то и в соответствующем графике также отсутствует их показатель.

Если некоторые страны демонстрируют высокий или низкий уровень исполнения рекомендаций Руководящих принципов (например, Венгрия, Япония, Нидерланды, Иордания), это указывает также на некоторую неоднородность стран в исполнении рекомендаций. Например, Израиль выполняет небольшое количество рекомендаций по вузам и аккредитационным агентствам, но тем не менее уровень реализации рекомендаций по студенческим организациям высок. В Корее и Новой Зеландии только одна группа стейкхолдеров демонстрирует уровень исполнения рекомендаций в рамках среднего по ОЭСР (аккредитационные агентства и студенческие организации соответственно). В то же время Австралия стоит значительно выше и значительно ниже среднего показателя по ОЭСР по этим двум группам стейкхолдеров.

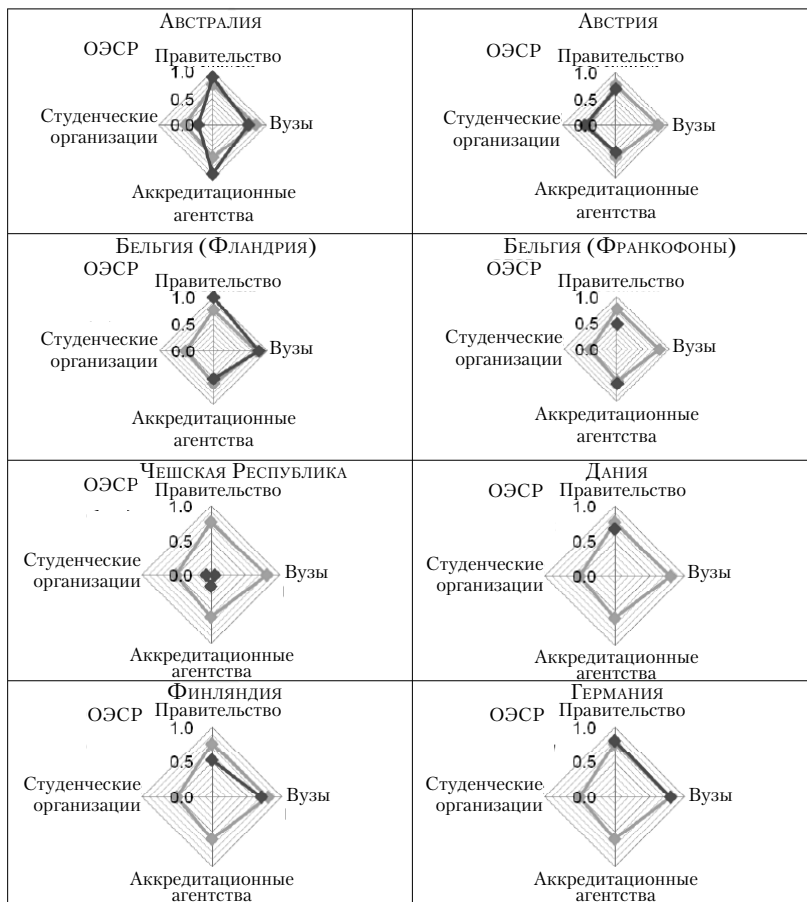
Графики совпадают с рис. П1.1–П1.4, но акцентируют страновой срез оценки.

*Примечание.* Показатели не представлялись в графиках, если неопределенность оценки ввиду отсутствия данных превышала 33,3 %.

---

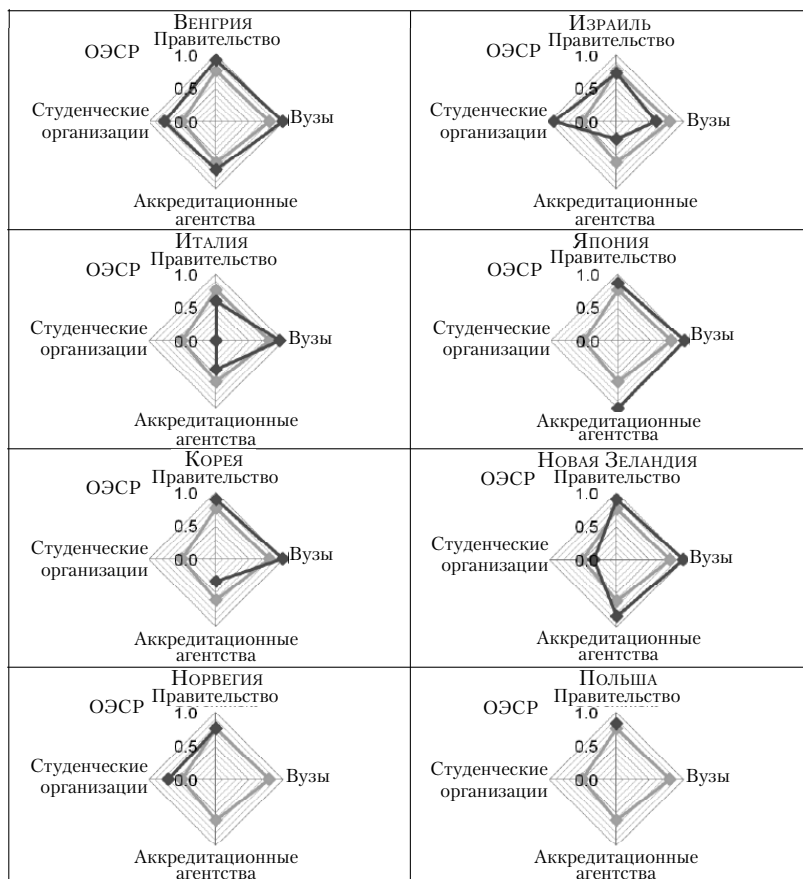
\* Приложения к части 2 главе 1.





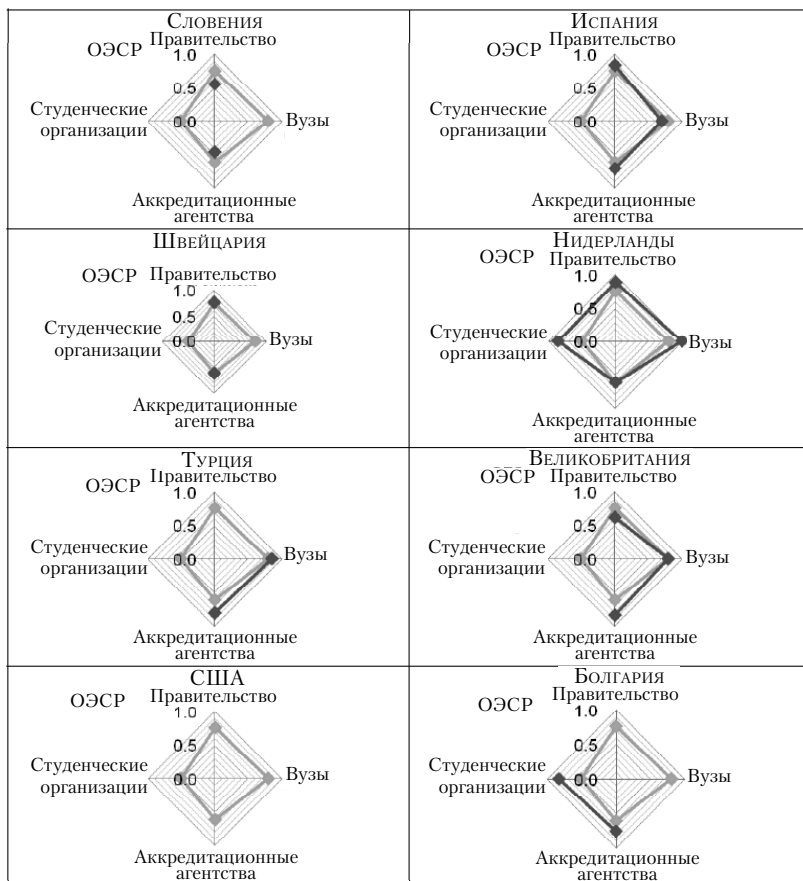
Примечание. Серая линия – среднее по ОЭСР, черная линия – страна.

**Рис. П1.1.** Уровень исполнения странами рекомендаций Руководящих принципов по группам стейкхолдеров



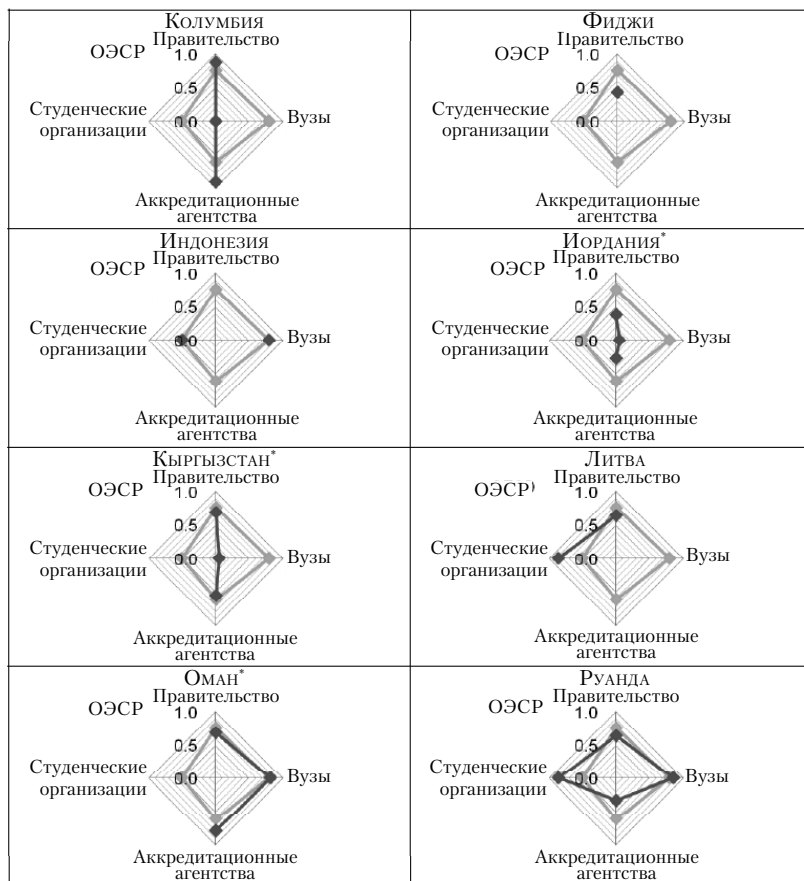
*Примечание.* Серая линия – среднее по ОЭСР, черная линия – страна.

**Рис. П1.2.** Уровень исполнения странами рекомендаций  
Руководящих принципов по группам стейкхолдеров



*Примечание.* Серая линия – среднее по ОЭСР, черная линия – страна.

**Рис. П1.3.** Уровень исполнения странами рекомендаций Руководящих принципов по группам стейкхолдеров



\* Страны без автономных студенческих организаций.

Примечание. Серая линия – среднее по ОЭСР, черная линия – страна.

**Рис. П1.4.** Уровень исполнения странами рекомендаций  
Руководящих принципов по группам стейкхолдеров

## Приложение 2

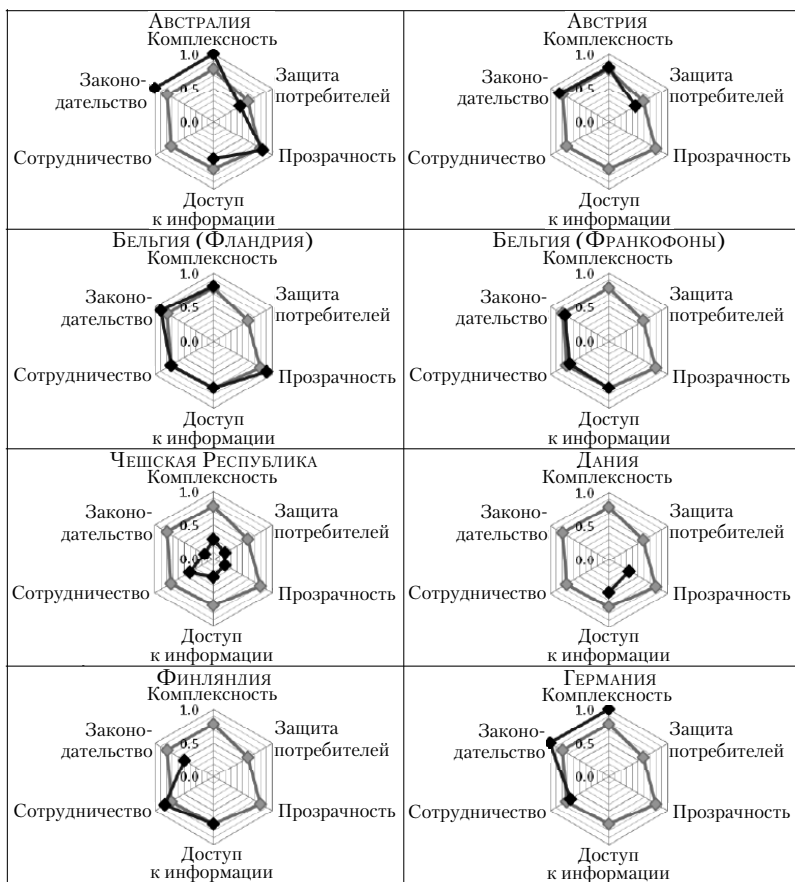
### **Обзор исполнения странами шести ключевых целей Руководящих принципов**

В данном приложении представлены сравнительные графики, демонстрирующие уровни исполнения шести анализируемых целей и среднего показателя по странам ОЭСР: 1) развитие законодательства; 2) комплексность охвата трансграничного высшего образования; 3) защищенность студентов/потребителей; 4) доступность информации и ее распространение (главным образом для студентов); 5) сотрудничество; 6) законодательство по обмену и сотрудничеству.

Для удобства восприятия на графиках отображен лишь минимальный уровень исполнения (без учета пропущенных значений). Если та или иная группа стейкхолдеров исключалась из анализа ввиду отсутствия данных, то и в соответствующем графике ее показатели также отсутствуют.

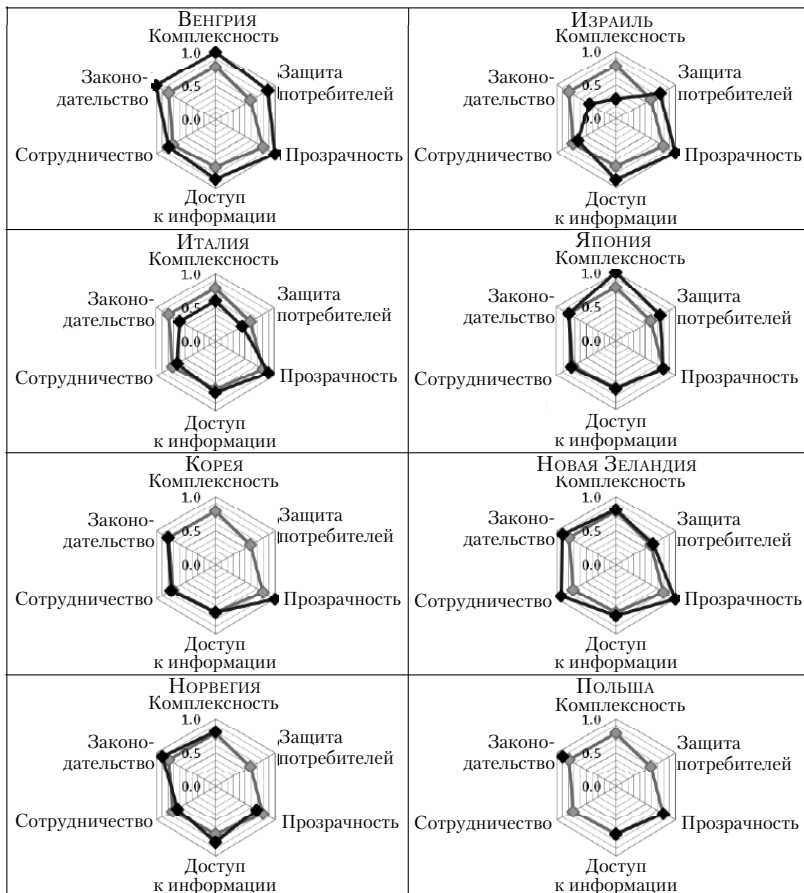
Графики совпадают с рис. П2.1–П2.4, но отражают страновой срез (или системы).

*Примечание.* Показатели не представлялись в графиках, если неопределенность оценки ввиду отсутствия данных превышала 33,3%.



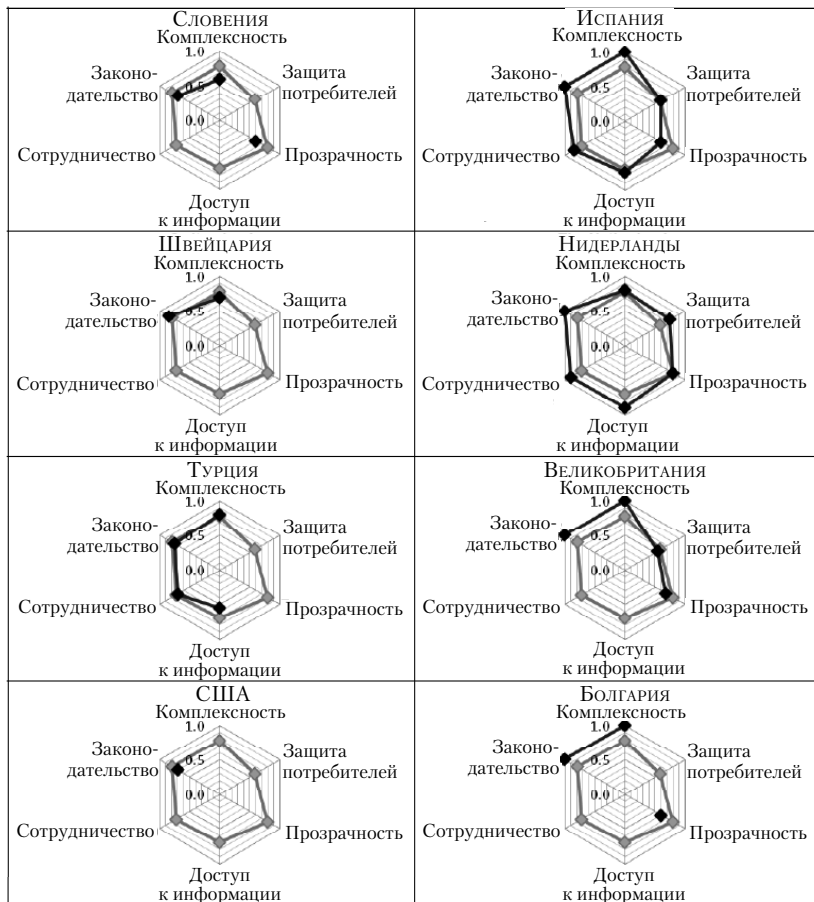
*Примечание.* Серая линия – среднее по ОЭСР, черная линия – страна.

**Рис. П2.1.** Уровень выполнения странами рекомендаций  
Руководящих принципов по ключевым целям



*Примечание.* Серая линия – среднее по ОЭСР, черная линия – страна.

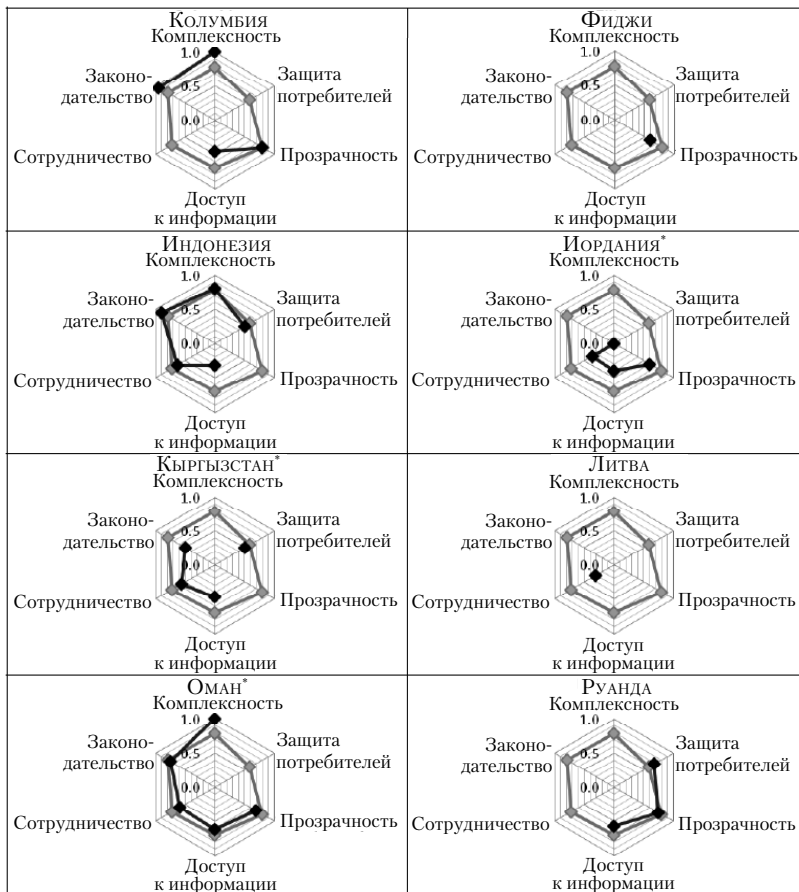
**Рис. П2.2.** Уровень выполнения странами рекомендаций Руководящих принципов по ключевым целям



*Примечание.* Серая линия – среднее по ОЭСР, черная линия – страна.

**Рис. П2.3.** Уровень выполнения странами рекомендаций Руководящих принципов по ключевым целям





\* Страны без автономных студенческих организаций.

Примечание. Серая линия – среднее по ОЭСР, черная линия – страна.

**Рис. П2.4.** Уровень выполнения странами рекомендаций Руководящих принципов по ключевым целям

### Методология

Настоящий доклад опирается на вторичное использование комплексных индикаторов, которые характеризуют исполнение страной Руководящих принципов по группам стейкхолдеров в целом или по определенным целям. Комплексные индикаторы были разработаны посредством формирования соответствующих вопросов в анкете относительно определенных Руководящими принципами стейкхолдеров или целей. Далее ответы взвешивались в соответствии с их значимостью для исполнения рекомендации. Некоторые вопросы задавались с целью уточнения или прояснения основных вопросов. Затем данные взвешивались в соответствии со статусом исполнения, заявленным странами. Всем показателям на настоящий момент присвоен индекс 1.0 независимо от того, были ли рекомендации исполнены до или после 2004 года. Показателям, которые планируется достигнуть в течение ближайших 24 месяцев, был присвоен индекс 0,5. Если выполнение рекомендаций отсутствовало или не планировалось, то присваивался индекс 0.

Все комплексные индикаторы находятся в диапазоне от 0 до 1. Показатель 0 означает невыполнение, а 1 – полное выполнение соответствующих рекомендаций Руководящих принципов. Данное приложение представляет анализ индивидуальных показателей, вопросы анкеты выделены жирным шрифтом и пронумерованы соответственно в таблицах приложения 4. В скобках обозначены вопросы анкеты, включенные для выявления отдельной рекомендации или цели. Условный показатель «С» был введен для сохранения оценки предыдущего вопроса в случаях, когда ответ на один из вопросов пересекается с ответом на другой. Например,  $C_{1001} = 1$ , если

вопрос 1001 имеет значение 1, и  $C_{1001} = 0$ , если вопрос 1001 получает значение 0. Стоит добавить, что для случаев, когда не имеет значения, какой участник выполнил определенную рекомендацию (поскольку главное, что выполнение было достигнуто), была введена разделяющая переменная  $\max$  для сохранения максимума двух составляющих вопросов (разделенных в одном столбце). Например,  $\max(1001; 1002 + 1003)$  представляет результат, равнозначный максимуму значения вопроса 1001 и сумме значений вопросов 1002 и 1003.

Далее представлены формулы расчета комплексных индикаторов, использованных в отчете.

### *Правительство*

$$Y_{\text{Gov}} = 0,3 (0,1 \cdot 1001 + 0,1 (1002 + 1003 + 1006 + 1007 + 1008) + 0,25 \cdot (1 - C_{1001}) \cdot 1010) + 0,3 (0,2 (2001 + 2002 + 2003 + 2004 + 2008)) + 0,15 (0,5 (2009 + 2010)) + 0,15 \cdot 2014 + 0,1 (0,5 (2011 + 2012)).$$

### *Вузы*

$$Y_{\text{TEI}} = 0,25 (0,8 \cdot 3001 + 0,2 (3002) + 0,05 \cdot C_{3003} \cdot 3004) + 0,05 \cdot 3005 + 0,05 \cdot 3006 + 0,05 \cdot 3007 + 0,25 (0,2 (3008 + 3009 + 3010 + 3011 + 3012)) + 0,05 \cdot 3013.$$

### *Аккредитационные агентства*

$$Y_{\text{QA}} = 0,4 (0,25 (5001 + 5002 + 5003 + 5004) + 0,125 (0,5 \cdot 5005 + 0,25 \cdot (1 - C_{5005}) \cdot 5006 + 0,25 \cdot C_{5005} (5007 + 5008))) + 0,125 \cdot 5009 + 0,125 \cdot 0,5 (5010 + 5011) + 0,125 \cdot 5012 + 0,05 (0,33 (5013 + 5014 + 5015)) + 0,05 (0,33 (5017 + 5018 + 5019)).$$

### *Студенческие организации*

$$Y_{\text{Stud}} = 0,33 \cdot C_{4001} ((0,2 \cdot 4002 + 0,8 \cdot 4003) + (0,5 \cdot 4004 + 0,5 \cdot 4005) + (0,6 \cdot 4006 + 0,2 \cdot 4007 + 0,2 \cdot 4008)).$$

### *Законодательство*

$$Y_{\text{Reg}} = 0,2 \cdot 1001 + 0,1 \cdot (1 - C_{1001}) \cdot 1010 + \max(0,05 (2001 + 2002 + 2003 + 2004 + 2005 + 2006 + 2007 + 2008); 0,1 (5001 + 5002 + 5003 + 5004)) + 0,2 \cdot 4001 + 0,1 \cdot 0,5 (5014 + 5015).$$

### *Комплексность*

$$Y_{\text{Compr}} = 0,2 \cdot 1002 + \max(0,1 (2001 + 2002 + 2003 + 2004 + 2005 + 2006 + 2007 + 2008); 0,2 (5001 + 5002 + 5003 + 5004)).$$

*Защищенность студента/потребителя*

$$Y_{\text{Cust}} = 0,05 (1001 + 1002 + 2014) + 0,05 (3001 + 3002 + 3004 + 3005 + 3009 + 3010 + 3011 + 3013) + 0,05 \cdot \max (3008; 5011) + 0,05 (4004 + 4005 + 4006 + 4007 + 4008) + 0,05 (С5005 (5007 + 5008) + 5012).$$

*Прозрачность*

$$Y_{\text{Trans}} = 0,2 (1003 + 1008) + 0,025 (3008 + 3009 + 3010 + 3011) + 0,1 \cdot 3013 + 0,2 (5010 + 5011).$$

*Доступность информации (студенты)*

$$Y_{\text{Info}} = 0,05 \cdot 0001 + 0,05 \cdot 2012 + 0,15 \cdot 2014 + 0,0625 (3008 + 3009 + 3010 + 3011) + 0,05 (4004 + 4005 + 4006 + 4007 + 4008) + 0,125 (5010 + 5011).$$

*Сотрудничество*

$$Y_{\text{Coll}} = 0,1 (2009 + 2010) + 0,05 (2011 + 2013) + 0,05 \cdot 3005 + 0,1 (3006 + 3007 + 3012) + 0,1 \cdot 4002 + 0,05 \cdot 4003 + 0,05 \cdot (5005 + 5006 + 5009) + 0,02 (5013 + 5016 + 5017 + 5018 + 5019).$$

## Приложение 4

### Ответы стран на вопросы исследования

Данное приложение содержит полученные ответы на все вопросы анкеты. Номер вверху каждого вопроса соответствует номеру вопроса в опроснике, а также номеру вопроса при расчетах данных приложения 3.

В таблицах приняты обозначения: vv – да, до 2004 года; v – да, после 2004 года; p – планируется в следующие 2 года; x – нет; n/k – не знаю; n/a – неизвестно<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Источник:* «Руководящие принципы обеспечения качества трансграничного образования», исследование 2010 года.













Израиль	v	v	vv	v	vv	v	vv	v
Италия	vv	x	vv	vv	vv	vv	vv	vv
Япония	vv	vv	x	x	x	x	x	vv
Корея	v	v	vv	n/a	vv	v	vv	v
Новая Зеландия	vv	vv	v	v	vv	v	vv	vv
Норвегия	n/a	n/a	vv	vv	vv	vv	vv	vv
Польша	p	x	vv	vv	vv	v	vv	v
Словения	vv	vv	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Испания	v	v	v	v	v	v	v	v
Швейцария	vv	vv	v	vv	vv	vv	vv	vv
Нидерланды	vv	vv	n/a	vv	vv	vv	vv	vv
Турция	v	v	v	v	v	v	v	vv
Великобритания	n/a	n/k	n/k	vv	vv	vv	vv	vv
США	vv	vv	n/k	n/k	n/a	n/k	n/a	v
<i>Страны, не входящие в состав ОЭСР</i>								
Болгария	n/k	n/k	n/k	n/k	vv	vv	vv	vv
Колумбия	vv	vv	v	vv	vv	vv	vv	vv
Фиджи	x	x	x	x	x	x	x	p
Индонезия	p	n/a	p	p	p	p	p	p
Иордания	v	vv	vv	x	vv	v	v	v
Кыргызстан	v	v	x	x	vv	x	vv	vv
Литва	x	x	vv	vv	vv	vv	vv	vv
Оман	vv	vv	n/k	n/k	p	p	p	v
Руанда	vv	n/a	n/k	p	n/k	p	n/k	vv

Таблица П4.2

**Ответы на опросник – Вузы**

Страна	3001	3002	3003	3004	3005	3006	3007	3008	3009	3010	3011	3012	3013
	Предоставляют ли вузы сравнимые по качеству образовательные услуги у себя в стране и за рубежом?	Предлагают ли вузы обучение по одинаковым программам независимо от места проведения?	Привлекаются ли агенты для привлечения студентов?	Если да, то несут ли они ответственность за качество и достоверность информации?	Аккредитованы ли они принимающей стороной?	Участвуют ли они в сетевой работе на национальном и международном уровнях?	Развивают ли они сотрудничество с другими вузами для упрощения признания степеней?	Предоставляют ли они легкодоступную информацию по критериям гарантии качества образования?	Предоставляют ли они легкодоступную информацию по академическому признанию квалификаций?	Предоставляют ли они полное описание программ обучения?	Включают ли эти описания навыки и знания, которые приобретаются успешными студентами?	Сотрудничают ли они с аккредитационными агентствами, студентами и другими организациями?	Предоставляют ли они информацию по финансовому состоянию вуза и программе обучения?
<i>ОЭСР</i>													
Австралия	vv	vv	vv	vv	vv	n/k	n/k	p	p	p	x	x	x
Австрия	x	n/a	x	n/a	n/a	n/k	n/k	n/k	n/k	v	v	n/k	x
Бельгия (Фр.)	n/a	n/a	n/k	n/k	n/a	vv	vv	v	v	v	v	n/k	n/k
Бельгия (Фл.)	v	v	n/k	n/a	v	n/k	v	v	v	v	v	n/k	n/k
Чехия	x	n/k	n/k	n/a	x	x	x	n/k	x	x	x	x	x
Дания	vv	vv	vv	n/k	n/k	n/k	vv	n/k	n/k	vv	vv	n/k	vv
Финляндия	vv	vv	n/k	n/a	n/k	vv	vv	vv	vv	v	v	v	vv
Германия	vv	vv	n/k	n/a	vv	n/k	vv	v	x	v	v	n/k	x
Венгрия	vv	vv	vv	v	vv	vv	vv	v	v	vv	vv	vv	vv

Израиль	vv	vv	vv	x	vv	vv	vv	vv	vv	vv	x	vv	vv
Италия	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	x
Япония	vv	n/a	n/a	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv
Корея	vv	x	n/a	vv	vv	vv	v	v	v	v	v	v	v
Новая Зеландия	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv
Норвегия	n/a	n/k	n/a	n/k	vv	vv	vv	vv	vv	vv	p	x	p
Польша	vv	vv	n/a	n/k	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv
Словения	n/k	n/k	n/k	v	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	x	v
Испания	v	n/k	n/a	x	v	v	v	v	v	v	v	v	v
Швейцария	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Нидерланды	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv
Германия	vv	n/a	n/a	v	vv	vv	v	v	p	p	p	p	vv
Велико-британия	vv	vv	vv	vv	vv	n/k	n/k	n/k	vv	vv	vv	n/k	n/k
США	vv	vv	n/k	n/k	n/a	vv	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	vv
<i>Страны, не входящие в состав ОЭСР</i>													
Болгария	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
Колумбия	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
Фиджи	n/k	n/k	n/a	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
Индонезия	v	v	n/a	n/a	v	v	x	p	p	p	p	x	x
Иордания	x	x	n/a	x	x	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Кыргызстан	n/k	n/k	n/k	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Литва	n/a	n/a	vv	n/a	vv	vv	vv	v	vv	vv	vv	vv	vv
Оман	vv	n/a	n/k	vv	v	p	v	v	vv	vv	p	p	x
Руанда	v	v	n/k	v	n/k	n/k	n/k	n/k	v	v	v	v	v

Таблица П4.3

**Ответы на опросник – Студенческие организации**

Страна	4001	4002	4003	4004	4005	4006	4007	4008
	Есть ли в вашей стране автономные студенческие организации (региональные или национальные)?	Входят ли студенческие организации вашей страны в состав международных студенческих организаций?	Участвуют ли студенческие организации в мониторинге качества транснационального образования?	Предоставляют ли они студентам достоверную информацию о транснациональном образовании?	Информируют ли студентов о новейших услугах транснационального высшего образования?	Обучают ли они абитуриентов тому, какие вопросы надо задавать при выборе услуг транснационального образования?	Работали ли они список вопросов для студентов, желающих получить услуги образования?	Включает ли этот список вопросы о том, аккредитован ли иностранный вуз у себя в стране и признается ли его диплом в стране студента?
<i>ОЭСР</i>								
Австралия	vv	n/k	v	x	x	x	x	x
Австрия	vv	vv	x	vv	vv	vv	x	x
Бельгия (Фр.)	vv	vv	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
Бельгия (Фл.)	vv	vv	vv	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
Чехия	vv	vv	x	x	x	x	x	x
Дания	vv	vv	n/k	n/k	vv	vv	n/k	n/k
Финляндия	vv	vv	vv	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
Германия	vv	vv	vv	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
Венгрия	vv	vv	p-vv	v	v-x	vv-v	p-x	x-n/a
Израиль	vv	v	v	v	v	v	p	p

Италия	vv	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Япония	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Корея	vv	n/k	x	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/a
Новая Зеландия	vv	vv	vv	vv	x	x	x	x	x	x	x
Норвегия	vv	vv	vv	vv	vv	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/a
Польша	vv	n/k	x	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
Словения	vv	vv	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
Испания	v	v	x	x	x	v	v	n/k	n/k	n/k	n/a
Швейцария	vv	vv	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Нидерланды	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	x
Турция	v	x	v	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Великобритания	vv	vv	v	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
США	vv	n/k	n/k	n/k	n/k	vv	vv	vv	n/k	n/k	n/k
<i>Страны, не входящие в состав ОЭСР</i>											
Болгария	vv	v	vv	vv	v	n/k	v	v	v	vv	vv
Колумбия	v	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Фиджи	vv	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
Индонезия	v	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
Иордания	x	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k
Кыргызстан	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Литва	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	v	x	n/a
Оман	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Руанда	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	vv	n/k	n/k

Таблица П4.4

**Ответы на опросник – Аккредитационные агентства**

Страна	5001 Учитывают ли аккредитационные агентства предоставление услуг трансграничного образования в его различных формах? Мобильность студентов?	5002 Мобильность программ?	5003 Мобильность вузов?	5004 Дистанционное обучение?	5005 Включены ли аккредитационные агентства вашей страны в региональные или международные сети?	5006 Вовлечены ли они в процесс создания региональной сети (если в вашем регионе нет такой сети)?	5007 Бедут ли эти международные сети работать по информированию потребителей о недобросовестных поставщиках услуг высшего образования?	5008 Есть ли у них системы мониторинга, которые позволяют определить такие организации?	5009 Существует ли взаимодействие между аккредитационными агентствами стран, куда направляются студенты, и странами, которые их принимают?
<i>ОЭСР</i>									
Австралия	vv	vv	vv	vv	n/a	vv	vv	x	vv
Австрия	v	v	v	p	vv	p	v	x	x
Бельгия (Фр.)	vv	n/a	vv	p	vv	n/a	vv	n/a	n/a
Бельгия (Фл.)	v	v	x	x	v	n/a	v	x	x
Чехия	x	x	x	x	vv	x	vv	vv	x
Дания	n/k	n/k	n/k	n/k	vv	x	vv	vv	x
Финляндия	n/a	n/a	n/a	n/a	vv	x	vv	vv	n/k



Германия	vv	vv	vv	vv	vv	vv	n/a	vv	n/k	n/k
Венгрия	x	vv	vv	vv	vv	vv	n/a	vv	n/k	n/k
Израиль	x	x	x	x	x	v	x	v	x	x
Италия	n/k	v	x	v	v	v	x	x	x	n/k
Япония	vv	vv	vv	vv	vv	vv	n/a	vv	vv	vv
Корея	vv	x	x	x	x	x	n/k	n/a	v	n/k
Новая Зеландия	vv	vv	vv	vv	vv	vv	x	vv	x	vv
Норвегия	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	vv	n/k	vv
Польша	v	n/k	n/k	v	v	vv	x	vv	v	n/k
Словения	p	p	p	p	p	p	p	n/k	p	n/k
Испания	v	v	v	v	v	v	n/a	v	x	x
Швейцария	vv	x	x	vv	vv	v	x	x	n/a	vv
Нидерланды	p	p	p	p	p	v	n/a	n/k	n/k	n/k
Турция	v	v	v	v	v	v	v	v	v	n/a
Великобритания	vv	vv	vv	vv	vv	vv	n/k	x	x	n/k
США	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	vv	n/a	vv	n/k	n/k
<i>Страны, не входящие в состав ОЭСР</i>										
Болгария	v	v	v	v	v	v	x	x	x	v
Колумбия	v	v	v	vv	vv	vv	n/a	vv	vv	vv
Фиджи	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	n/k	v
Индонезия	v	v	v	vv	vv	v	v	v	v	n/a
Иордания	x	x	x	n/a	x	x	vv	vv	vv	n/a
Кыргызстан	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Литва	v	v	n/a	x	vv	vv	n/a	vv	vv	vv
Оман	v	v	v	v	v	v	v	n/k	n/k	n/k
Руанда	p	p	p	p	p	p	n/a	n/k	n/k	x

Окончание табл. П4.4

Страна	5010	5011	5012	5013	5014	5015	5016	5017	5018	5019
	Легко ли доступна информация по оценке, стандартам, процедурам акредитации и ее влиянию на финансирование вузов, студентов, программ?	Легко ли доступны результаты акредитации?	Опираются ли они на принципы, заложенные в последних документах по транснациональному образованию?	Имеются ли взаимные соглашения с аккредитационными организациями?	Существует ли система внутренней оценки качества высшего образования?	Регулярно ли осуществляется внешняя оценка качества образования?	Участуют ли аккредитационные агентства в экспериментах по международной оценке качества или экспертных обзорах?	Разрабатывались ли применялись обзоры на международном уровне?	Разрабатывались ли ими или были ли адаптированы процедуры по международному сравнению стандартов, критериев оценки?	Участовали ли они в совместных проектах с иностранными аккредитационными агентствами по оценке качества образования?
<i>ОЭСР</i>										
Австралия	vv	vv	vv	p	vv	vv	n/k	n/k	n/k	n/k
Австрия	n/a	n/a	x	n/a	v	v	v	v	v	v
Бельгия (Фр.)	v	v	v	x	v	v	v	v	x	p
Бельгия (Фл.)	vv	vv	n/k	v	v	v	v	v	v	v
Чехия	v	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Дания	x	x	v	n/k	vv	vv	vv	n/k	n/k	n/k
Финляндия	vv	vv	vv	n/k	vv	vv	vv	vv	vv	v
Германия	n/k	n/k	n/k	x	v	vv	vv	vv	n/k	v



# Руководящие принципы по обеспечению качества трансграничного высшего образования<sup>1</sup>

## Введение

### *Цели Руководящих принципов*

Настоящие Руководящие принципы направлены на оказание поддержки и стимулирование международного сотрудничества, а также усиление понимания важности обеспечения качества трансграничного высшего образования<sup>2</sup>. Целью Руководящих принципов является защита студентов и иных заинтересованных сторон от риска получения образовательных услуг низкого качества и недобросовестных поставщиков

---

<sup>1</sup> Руководящие принципы не связывают страны юридическими обязательствами. Предполагается, что страны реализуют принципы в соответствии со своим национальным контекстом.

<sup>2</sup> В тексте настоящих Руководящих принципов термин «трансграничное высшее образование» обозначает высшее образование, получаемое в тех ситуациях, когда преподаватель, студент, программа, учебное заведение или поставщик образовательных услуг, или учебные материалы пересекают национальные границы страны своего происхождения. Трансграничное высшее образование может включать программы высшего образования, реализуемые государственными, частными, некоммерческими и коммерческими поставщиками образовательных услуг. Этот термин также относится к широкому ряду методов предоставления образовательных услуг: от обучения «лицом к лицу» (которое принимает множество форм, включая поездки студентов за границу и в зарубежные филиалы высших учебных заведений) до дистанционного обучения (использующего ряд специальных технологий и электронное обучение).

таких услуг<sup>3</sup>, а также стимулирование развития систем качественного трансграничного высшего образования, отвечающих гуманитарным, социальным, экономическим и культурным потребностям людей.

### ***Обоснование Руководящих принципов***

С 1980-х годов рынок трансграничного высшего образования значительно вырос благодаря повышению мобильности студентов, профессорско-преподавательского состава, учебных программ и (филиалов) учебных заведений, специалистов в соответствующих областях. В этот же период были разработаны новые методы предоставления образовательных услуг и сформировались их поставщики, например зарубежные филиалы высших учебных заведений, электронные формы обеспечения высшего образования и коммерческие поставщики образовательных услуг. Эти новые формы трансграничного высшего образования предлагают более широкие возможности для усовершенствования навыков и компетенций отдельных учащихся, а также для повышения качества национальных систем высшего образования при условии, что последние ставят перед собой цель служения гуманитарному, социальному, экономическому и культурному развитию принимающей страны.

Тогда как в некоторых странах существуют национальные структуры обеспечения качества, аккредитации и признания квалификаций, учитывающие трансграничное высшее образование, во многих государствах такие структуры до сих пор не рассчитаны на преодоление проблем в сфере трансграничного высшего образования. Более того, отсутствие всеобъемлющих основ для координации различных инициатив на международном уровне в сочетании с разнообразием и неравномерностью национальных систем обеспечения качества и аккредитации создает пробелы в системе обеспечения качества в сфере

---

<sup>3</sup> В этом контексте выражение «недобросовестные поставщики образовательных услуг» обозначает организации, участвующие в «сером рынке» дипломов и услуг независимой аккредитации учебных программ.

трансграничного высшего образования, оставляя некоторые элементы рынка этого образования вообще за рамками каких бы то ни было систем обеспечения качества и аккредитации. Это повышает уязвимость учащихся и иных заинтересованных сторон перед некачественными услугами и недобросовестными поставщиками услуг<sup>4</sup> трансграничного высшего образования.

Основная задача, стоящая сегодня перед существующими системами обеспечения качества и аккредитации, заключается в разработке надлежащих процедур и систем, рассчитанных на зарубежных поставщиков образовательных услуг и зарубежные программы (в дополнение к национальным поставщикам и программам) в целях максимизации преимуществ и уменьшения потенциальных недостатков процесса и результатов интернационализации высшего образования. В то же время повышение мобильности студентов, преподавателей, исследователей и специалистов в соответствующих профессиональных областях выводит на первое место в повестке дня международного сотрудничества проблему признания академических и профессиональных квалификаций.

В связи с этим возникает необходимость в реализации дополнительных национальных инициатив, укреплении сотрудничества и сетевой работе, а также создании более прозрачной системы информирования о процедурах и системах обеспечения качества, аккредитации и признания квалификаций. Этим усилиям следует придать глобальный масштаб, обеспечить их общую направленность на удовлетворение потребностей развивающихся стран в деле создания прочных национальных систем высшего образования. С учетом того, что в некоторых странах не существует всеобъемлющих основ для обеспечения качества, аккредитации и признания квалификаций, важной компонентой создания потенциала должно стать общее укрепление и координация национальных и международных инициатив. В свете сказанного выше Секретариат ЮНЕСКО и ОЭСР осуществляли тесное сотрудничество

---

<sup>4</sup> См. сноску 3.

в процессе подготовки настоящих Руководящих принципов обеспечения качества в сфере трансграничного высшего образования. Реализация этих принципов могла бы стать первым шагом в процессе создания такого потенциала.

Качество сектора высшего образования той или иной страны, а также системы оценки и мониторинга высшего образования не только отражают социальное и экономическое благополучие государства, но и являются определяющими факторами, влияющими на статус соответствующей системы высшего образования на международном уровне. Создание систем обеспечения качества уже стало необходимостью, и не только в целях мониторинга качества высшего образования внутри страны, но и в целях участия страны в предоставлении услуг трансграничного высшего образования. В результате число органов обеспечения качества и аккредитации в сфере высшего образования в последние два десятилетия значительно возросло. Однако существующий национальный институциональный потенциал в области обеспечения качества зачастую занимается исключительно предоставлением образовательных услуг внутренними учебными заведениями и на внутреннем рынке высшего образования.

Повышение трансграничной мобильности студентов, преподавателей, специалистов в соответствующих областях, программ и поставщиков образовательных услуг ставит перед существующими национальными системами, а также органами обеспечения качества, аккредитации и признания зарубежных квалификаций сложные задачи. Некоторые из таких задач описаны ниже.

1. Потенциал национальных систем в области обеспечения качества и аккредитации зачастую не охватывает трансграничное высшее образование. Это повышает риск того, что студенты будут опираться на недостоверную информацию и получать образовательные услуги от недобросовестных поставщиков, а также могут пострадать от непрофессиональной работы органов обеспечения качества и аккредитации, низкого качества образовательных услуг, что приведет к получению ими квалификаций ограниченной применимости.

2. Национальные системы и органы признания степеней могут иметь ограниченные знания и опыт в области признания квалификаций трансграничного высшего образования. В некоторых случаях задача дополнительно усложняется в связи с тем, что поставщики услуг трансграничного высшего образования могут присуждать квалификации, несравнимые по качеству с теми квалификациями, которые они присуждают выпускникам своих программ в своей стране.

3. Возрастающая потребность в признании зарубежных квалификаций на национальном уровне поставила новые задачи перед национальными органами признания квалификаций. Это, в свою очередь, иногда становится причиной административных и юридических проблем, с которыми сталкиваются отдельные лица.

4. Профессиональная деятельность опирается на надежные, высококачественные квалификации. Совершенно необходимо, чтобы пользователи профессиональных услуг, включая работодателей, могли быть полностью уверены в навыках квалифицированных специалистов. Расширение возможностей для получения квалификаций низкого качества может навредить самой профессиональной деятельности, а в долгосрочной перспективе и подорвать доверие к профессиональным квалификациям.

## **Область применения Руководящих принципов**

Руководящие принципы направлены на формирование отвечающей описанным выше задачам международной структуры обеспечения качества в сфере трансграничного высшего образования. Они основаны на взаимном доверии и уважении стран, а также на признании важности международного сотрудничества в области высшего образования. Эти принципы также сформулированы с учетом значимости национальных органов власти и разнообразия систем высшего образования.



Страны придают большое значение национальному суверенитету в сфере высшего образования. Высшее образование – это одна из важнейших сфер выражения языкового и культурного разнообразия страны и стимулирования ее экономического развития и социальной сплоченности. В связи с этим мы признаем, что процесс разработки политики в области высшего образования должен отражать национальные приоритеты. В то же время нельзя отрицать, что в некоторых странах работают по нескольку специализированных органов в сфере высшего образования. Эффективность настоящих Руководящих принципов в целом зависит от возможности укрепления потенциала национальных систем в целях обеспечения высокого качества высшего образования. Обеспечивать релевантность и служить дополнением к настоящим Руководящим принципам будут региональные конвенции, разрабатываемые и реализуемые ЮНЕСКО, а также дополнительная поддержка непрерывным инициативам ЮНЕСКО в сфере укрепления потенциала со стороны других многосторонних организаций и двусторонних доноров, работающих в этой области. Эти инициативы следует подкреплять участием региональных и национальных партнеров.

В тексте Руководящих принципов признается значимость роли неправительственных организаций – ассоциаций высших учебных заведений, студенческих организаций, ассоциаций преподавателей, работающих в сфере обеспечения качества сетей и органов аккредитации и признания квалификаций, а также органов оценки квалификаций и профессиональных ассоциаций – в деле укрепления международного сотрудничества в целях обеспечения качества трансграничного высшего образования. Настоящие Руководящие принципы ставят своей целью стимулирование процесса укрепления и координации существующих инициатив путем активизации диалога и сотрудничества между различными организациями.

Трансграничное высшее образование объединяет широкий ряд методов предоставления образовательных услуг: от обучения «лицом к лицу» (которое принимает множество

форм, включая поездки студентов за границу и в зарубежные филиалы высших учебных заведений) до дистанционного обучения (использующего ряд специальных технологий и электронное обучение). При реализации Руководящих принципов следует учитывать это разнообразие методов обучения и их различающиеся требования к обеспечению качества.

## **Руководящие принципы для стейкхолдеров системы высшего образования**

Относясь с должным вниманием к различающимся принципам распределения ответственности в сфере высшего образования в каждой стране, Руководящие принципы рекомендуют конкретные действия шести заинтересованным сторонам<sup>5</sup>: органам государственного управления, высшим учебным заведениям/поставщикам услуг в сфере высшего образования, включая преподавателей, студенческим организациям, органам обеспечения качества и аккредитации; органам признания академических степеней<sup>6</sup> и профессиональным ассоциациям.

### ***Руководящие принципы для органов государственного управления***

Органы государственного управления могут оказывать влияние и даже полностью выполнять функцию стимулирования обеспечения надлежащего качества, аккредитации и признания квалификаций. В большинстве систем высшего образования они играют роль координатора политических стратегий. Однако, как отмечается на протяжении всего текста Руководящих принципов, в некоторых странах функция надзора за обеспечением качества возлагается на органы управ-

---

<sup>5</sup> В настоящих Руководящих принципах различия между заинтересованными сторонами проводятся на основе выполняемых ими функций, при этом мы признаем, что различные функции не обязательно выполняются отдельными органами.

<sup>6</sup> Органы академического признания включают органы признания квалификаций, органы оценки дипломов, а также консультационные/информационные центры.

ления административно-территориальными образованиями или неправительственными организациями. В этой связи органам государственного управления рекомендуется:

а) создать или способствовать созданию всеобъемлющей, справедливой и прозрачной системы регистрации или лицензирования поставщиков услуг трансграничного высшего образования, желающих осуществлять деятельность на территории страны;

б) создать или способствовать созданию всеобъемлющего потенциала для надежного обеспечения качества и аккредитации программ трансграничного высшего образования с учетом того, что это обеспечение должно касаться как стран, направляющих студентов, преподавателей и др., так и принимающих стран;

в) проводить консультации и осуществлять координацию деятельности различных компетентных органов, отвечающих за обеспечение качества и аккредитацию на национальном и международном уровнях;

г) обеспечивать распространение точной, надежной и легкодоступной информации о критериях и нормах регистрации, выдаче разрешений, обеспечении качества и аккредитации в сфере трансграничного высшего образования, их значимости для финансирования студентов, учебных заведений или программ, когда это применимо, а также их добровольности или обязательности;

д) рассмотреть возможность присоединения к разработке и/или модернизации соответствующих региональных конвенций ЮНЕСКО в области признания академических степеней, а также создания национальных информационных центров, предусмотренных такими конвенциями;

е) в случае целесообразности разработать или стимулировать заключение двусторонних или многосторонних соглашений о признании квалификаций, упрощающих процесс признания или установления эквивалентности квалификаций каждой страны – участника соглашения на основе процедур и критериев, предусмотренных такими соглашениями;

ж) участвовать в принятии на международном уровне мер по повышению доступности к новейшей, точной и полной информации о признаваемых вузах и поставщиках образовательных услуг.

***Руководящие принципы для высших учебных заведений и поставщиков образовательных услуг***

Приверженность принципам обеспечения качества со стороны всех высших учебных заведений и поставщиков образовательных услуг в сфере высшего образования является обязательной<sup>7</sup>. Поэтому незаменимым является как активное, так и позитивное участие в этом членов профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Образовательные учреждения высшего образования несут ответственность за качество так же, как и за общественную, культурную и языковую значимость образования и стандарты степеней, присуждаемых ими выпускникам, вне зависимости от того, где или как они предоставляют образовательные услуги.

В этой связи высшим учебным заведениям и поставщикам образовательных услуг, работающим в сфере трансграничного высшего образования, рекомендуется:

1. Обеспечить сравнимое качество учебных программ, предлагаемых в своей стране и за рубежом, а также наличие в программах элементов, учитывающих культурные и языковые особенности и потребности принимающей страны. Желательно, чтобы высшие учебные заведения и поставщики образовательных услуг в сфере трансграничного высшего образования выражали свою приверженность этим принципам в публичной форме.

---

<sup>7</sup> Важной и имеющей непосредственное отношение к этому вопросу является инициатива, описанная в заявлении «Качественное высшее образование без границ» («Sharing Quality Higher Education across Borders»), с которым от имени высших учебных заведений всего мира выступили Международная ассоциация университетов, Ассоциация университетов и колледжей Канады, Американский совет по образованию и Совет по аккредитации в области высшего образования.

2. Признать, что качественное преподавание и исследования возможны при наличии профессорско-преподавательского состава и созданных для его членов рабочих условий, отвечающих высоким стандартам качества и способствующих проведению независимой и тщательной оценки. Для обеспечения благоприятных условий работы, а также коллегиального правления и академических свобод всем высшим учебным заведениям и поставщикам образовательных услуг необходимо учитывать положения Рекомендации ЮНЕСКО в отношении статуса преподавательского состава в сфере высшего образования (Status of Higher Education Teaching Personnel)<sup>8</sup> и других соответствующих инструментов.

3. Разработать, поддержать или усовершенствовать существующие внутренние системы управления качеством для обеспечения максимального использования высшими учебными заведениями и поставщиками образовательных услуг компетенций всех заинтересованных сторон – профессорско-преподавательского состава, административных сотрудников, студентов и выпускников, а также для обеспечения полной ответственности высших учебных заведений и поставщиков образовательных услуг за присуждение академических степеней на уровне высшего образования, сравнимых по стандартам в их родной стране и за рубежом. Кроме того, при рекламировании своих программ при посредничестве агентов высшие учебные заведения и поставщики образовательных услуг должны брать на себя полную ответственность за предоставление такими агентами точной, надежной и легкодоступной информации и консультаций.

4. Организовать консультации с компетентными органами обеспечения качества и аккредитации, соблюдать требования этих органов в принимающей стране при предоставлении услуг трансграничного высшего образования, включая программы дистанционного образования.

---

<sup>8</sup> Текст этого документа доступен в сети Интернет по адресу [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13144&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

5. Делиться опытом в области эффективных методов работы путем участия в работе отраслевых организаций и межвузовских сетей на национальном и международном уровнях.

6. Создавать и способствовать работе сетей и партнерств в целях стимулирования процесса признания академических степеней путем взаимного признания степеней, присуждаемых высшими учебными заведениями, являющимися членами таких сетей и партнерств, эквивалентными или сравнимыми.

7. Использовать в соответствующих случаях кодексы добросовестной практики, например Кодекс добросовестной практики в сфере транснационального образования, подготовленный ЮНЕСКО и Советом Европы<sup>9</sup>, а также другие соответствующие кодексы, например, подготовленную ЮНЕСКО и Советом Европы «Рекомендацию в отношении критериев и процедур оценки зарубежных степеней»<sup>10</sup>.

8. Распространять точную, надежную и легкодоступную информацию о критериях и процедурах внешнего и внутреннего обеспечения качества, академическом и профессиональном признании степеней и квалификаций, присуждаемых высшими учебными заведениями и поставщиками образовательных услуг, а также полные описания программ и квалификаций, включающие желательные описания знаний, пониманий и навыков, которые должен развить в себе успешный студент. Высшие учебные заведения и поставщики образовательных услуг должны сотрудничать в первую очередь с органами обеспечения качества и аккредитации и студенческими организациями с целью оказания поддержки процессу распространения такой информации.

9. Обеспечивать прозрачность финансового статуса учебного заведения и (или) предлагаемой образовательной программы.

---

<sup>9</sup> Текст этого документа доступен в сети Интернет по адресу [http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Code%20of%20good%20practice\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Code%20of%20good%20practice_EN.asp#TopOfPage)

<sup>10</sup> Текст этого документа доступен в сети Интернет по адресу [http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures_EN.asp#TopOfPage)

***Руководящие принципы для студенческих организаций***

Являясь представителями прямых получателей услуг трансграничного высшего образования и членами университетского сообщества, студенческие организации несут ответственность за оказание студентам (потенциальным студентам) содействия в тщательном изучении доступной информации и ее взвешивании в процессе принятия решений.

В этой связи следует создавать автономные местные, национальные и международные студенческие организации, которым рекомендуется:

1. Участвовать в качестве активно действующих партнеров на международном, национальном и институциональном уровнях в процессах повышения, мониторинга и поддержания качества трансграничного высшего образования и предпринимать необходимые шаги для реализации этой задачи.

2. Принимать активное участие в стимулировании обеспечения качества путем повышения уровня информированности студентов о потенциальных рисках, например о вводящих в заблуждение консультациях и информации, программах низкого качества, приводящих к присуждению степеней ограниченной применимости, о недобросовестных поставщиках образовательных услуг. Студенческим организациям также следует предоставлять информацию об источниках точных и надежных данных в отношении трансграничного высшего образования. Для этого можно информировать студентов о существовании Руководящих принципов, а также активно участвовать в их реализации.

3. Поощрять студентов (потенциальных студентов) к постановке правильных вопросов при поступлении на программы трансграничного высшего образования. Перечень таких вопросов может быть утвержден студенческими организациями, включающими, при наличии возможности, зарубежных студентов, и в сотрудничестве с такими организациями, как образовательные учреждения высшего образования, органы обеспечения качества и аккредитации, органы признания ака-

демических степеней. Такие перечни должны включать два вопроса: 1) признано или аккредитовано ли зарубежное высшее учебное заведение / поставщик образовательных услуг заслуживающим доверие органом? 2) признаются ли степени, присуждаемые зарубежным высшим учебным заведением / поставщиком образовательных услуг, в академической и / или профессиональной сфере на родине студента?

### ***Руководящие принципы для аккредитационных агентств***

В более чем 60 странах, помимо внутренних органов управления качеством образовательных учреждений и поставщиков образовательных услуг, созданы внешние системы обеспечения качества и аккредитации, отвечающие за оценку качества предоставляемых услуг высшего образования. Существующие системы обеспечения качества и аккредитации зачастую различаются в разных странах и иногда даже внутри одной страны. В некоторых странах функции этих систем выполняют органы государственной власти, в других – негосударственные организации. Кроме того, существуют различия в используемой терминологии, определении термина «качество», цели и в функциях системы, включая ее связь с финансированием студентов, учебных заведений или программ, в методах обеспечения качества и аккредитации, границах компетенции и функциях ответственных органов или подразделений, а также в характере участия (добровольное или обязательное). Относясь с уважением к этому разнообразию, нельзя не признать необходимость в координированном усилии соответствующих органов стран, направляющих студентов и специалистов, и принимающих стран как на региональном, так и на глобальном уровне в целях разрешения проблем, вызванных растущим объемом трансграничных услуг высшего образования, особенно в их новых формах<sup>11</sup>.

В связи с вышеизложенным органам обеспечения качества и аккредитации рекомендуется:

---

<sup>11</sup> См. сноску 2.



1. Обеспечить включение трансграничного высшего образования во всем разнообразии его форм в свои системы обеспечения качества и аккредитации. Это может означать пересмотр принципов оценки, обеспечение прозрачности, последовательности и соответствия норм и процедур форме и масштабу национальной системы высшего образования страны, а также адаптируемости внедряемых изменений в систему трансграничного высшего образования.

2. Поддерживать и укреплять существующие региональные и международные сети или создавать региональные сети в регионах, где таковые в настоящее время отсутствуют. Такие сети могут служить платформой для обмена информацией и методами добросовестной работы, распространения знаний, повышения уровня понимания международных событий и проблем, а также повышения профессионального мастерства экспертов по оценке качества и других сотрудников органов обеспечения качества и аккредитации. Кроме того, такие сети могут способствовать распространению информации о недобросовестных поставщиках образовательных услуг и вызывающих сомнения органах обеспечения качества и аккредитации, а также создавать системы мониторинга и отчетности, позволяющие выявлять такие услуги и поставщиков.

3. Устанавливать связи для укрепления сотрудничества между органами страны, направляющей студентов и специалистов в соответствующих областях, и принимающей страны и повышения взаимопонимания различных систем обеспечения качества и аккредитации. Это может упростить процесс обеспечения качества программ, предлагаемых за рубежом, и учебных заведений, работающих в своих странах и за границей, при учете особенностей и потребностей систем обеспечения качества и аккредитации принимающих стран.

4. Распространять точную и легкодоступную информацию о стандартах оценки, процедурах и воздействии механизмов обеспечения качества на финансирование студентов, учебных заведений или программ, когда это применимо, а также о результатах оценки. Органам обеспечения качества и аккре-

дитации следует осуществлять сотрудничество с другими организациями, работающими в данной сфере, в первую очередь с высшими учебными заведениями и поставщиками образовательных услуг, преподавателями, студенческими организациями и органами признания академических степеней с целью оказания содействия процессу распространения такой информации.

5. Применять принципы, описанные в текущих международных документах о трансграничном высшем образовании, например в Кодексе добросовестной практики в сфере трансграничного образования, подготовленном ЮНЕСКО и Советом Европы<sup>12</sup>.

6. Заключать соглашения о взаимном признании степеней с другими органами на основе доверия и взаимного понимания профессиональной практики, создавать системы внутреннего обеспечения качества и регулярно подвергаться процедурам внешней оценки, максимально полно используя компетенции заинтересованных сторон. Везде, где это возможно, инициировать процедуры экспериментальной международной или коллегиальной оценки.

7. Изучить возможность установления процедур для международных процессов формирования групп коллегиальной оценки, утверждения эталонов стандартов, критериев и процедур оценки, а также разработки совместных проектов в сфере оценки с целью повышения сравнимости оценочной деятельности различных органов обеспечения качества и аккредитации.

### ***Руководящие принципы для органов признания академических степеней***

Региональные конвенции ЮНЕСКО в отношении признания степеней являются важными инструментами, способствующими процессу справедливого признания дипломов о высшем образовании, включая оценку зарубежных степеней,

---

<sup>12</sup> Текст этого документа доступен в сети Интернет по адресу [http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Code%20of%20good%20practice\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Code%20of%20good%20practice_EN.asp#TopOfPage)

присуждаемых по окончании учебных программ, осуществляемых при помощи трансграничной мобильности студентов, квалифицированных специалистов и предоставления услуг трансграничного высшего образования.

Существует необходимость в расширении существующих инициатив за счет международной деятельности в целях упрощения процесса справедливого признания академических степеней путем повышения прозрачности и сравнимости систем.

В этой связи органам признания академических степеней рекомендуется:

1. Создавать и поддерживать региональные и международные сети, которые могут служить платформой для обмена информацией и методами добросовестной работы, распространения знаний, повышения уровня понимания международных событий и проблем, а также повышения профессионального мастерства сотрудников органов признания академических степеней.

2. Укреплять сотрудничество с органами обеспечения качества и аккредитации с целью упрощения процесса определения соответствия той или иной степени базовым стандартам качества, а также осуществлять трансграничное сотрудничество и сетевую работу с органами обеспечения качества и аккредитации. Такое сотрудничество следует вести как на региональном, так и на межрегиональном уровне.

3. Устанавливать и поддерживать контакт со всеми заинтересованными сторонами для обмена информацией и укрепления связей между методами оценки академических и профессиональных квалификаций.

4. Везде, где это возможно, осуществлять признание профессиональных квалификаций на рынке труда и предоставлять необходимую информацию о их признании лицам, имеющим такие квалификации, и работодателям. С учетом роста объема международных рынков труда и повышения уровня мобильности специалистов, для реализации этой задачи рекомендуется осуществлять сотрудничество и координацию деятельности с профессиональными ассоциациями.

5. Использовать такие кодексы добросовестной практики, как подготовленную Советом Европы и ЮНЕСКО Рекомендацию в отношении критериев и процедур оценки зарубежных степеней<sup>13</sup> и иные соответствующие кодексы добросовестной практики с целью повышения доверия общественности к существующим процедурам признания и демонстрации заинтересованным сторонам того, что обработка заявлений производится справедливо и последовательно.

6. Предоставлять общественности понятную, точную и доступную информацию о критериях оценки степеней, включая квалификации, присуждаемые по окончании программ трансграничного высшего образования.

***Руководящие принципы для профессиональных ассоциаций***<sup>14</sup>

Системы признания профессиональных квалификаций различаются в разных странах и разных профессиональных областях. Например, в некоторых случаях признанная академическая степень может быть достаточной для начала профессиональной деятельности, тогда как в других случаях к лицам, имеющим определенные академические степени и желающим работать в своей профессиональной сфере, предъявляются дополнительные требования. С учетом роста объема международных рынков труда и повышения уровня мобильности специалистов в различных профессиональных областях перед обладателями академических степеней, а также работодателями и профессиональными ассоциациями возникает множество задач. Повышение прозрачности, т.е. повышение доступности и качества соответствующей информации, становится критическим фактором справедливости процесса признания степеней.

---

<sup>13</sup> Текст этого документа доступен в сети Интернет по адресу [http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures_EN.asp#TopOfPage)

<sup>14</sup> Этот раздел относится к организациям, которые имеют юридическое право признания профессиональных квалификаций. В одних странах эту роль играют профессиональные организации, в других – государственные органы, такие как министерства.

В этой связи профессиональным органам, ответственными за признание профессиональных квалификаций, рекомендуется:

1. Создавать информационные каналы, одинаково доступные для имеющих профессиональные квалификации граждан своих и зарубежных стран с целью оказания им содействия в получении профессионального признания их степеней, а также для работодателей, нуждающихся в информации о профессиональном признании зарубежных академических квалификаций. Такая информация также должна быть легкодоступной для действующих и потенциальных студентов.

2. Устанавливать и поддерживать связи с профессиональными органами из стран, направляющих студентов и преподавателей, и принимающих стран, высшими учебными заведениями/поставщиками образовательных услуг, органами обеспечения качества и аккредитации, а также органами признания академических степеней в целях усовершенствования методов оценки квалификаций.

3. Устанавливать, совершенствовать и внедрять критерии оценки и процедуры сравнения программ и квалификаций с целью упрощения процесса признания квалификаций и учета приемлемых в культурном отношении результатов обучения и полученных знаний при одновременном соблюдении требований в отношении учебных материалов и организации процесса обучения.

4. Повышать на международном уровне доступность новейшей, точной и всеобъемлющей информации о соглашениях в области взаимного признания профессиональных квалификаций, а также стимулировать заключение новых соглашений.

## Об авторах

**Аржанова Ирина Вадимовна** – кандидат технических наук, доктор исторических наук, исполнительный директор Национального фонда подготовки кадров (Россия).

**Барышникова Марина Юрьевна** – кандидат педагогических наук, Заместитель исполнительного директора Национального фонда подготовки кадров (Россия).

**Бранденбург Уве** – управляющий директор, партнер в SNE Consult Ltd. (Германия).

**Винсен-Ланкран Стефан** – старший аналитик и менеджер проектов Центра исследований и инноваций в области образования Директората по образованию ОЭСР (Франция).

**де Вит Ханс** – профессор интернационализации высшего образования Школы экономики и менеджмента (Ходжскул ван Амстердам) Амстердамского университета прикладных исследований (Амстердам, Голландия), директор Центра интернационализации высшего образования Католического университета Sacro Cuore (Милан, Италия), соредактор Журнала исследований в области международного образования Ассоциации исследований международного образования и Издательской группы SAGE (Нидерланды).

**Джонс Элпет** – профессор интернационализации высшего образования и научный консультант по вопросам развития международного образования (Великобритания).

**Дрантусова Наталья Владимировна** – кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Центра университетского менеджмента Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Россия).

**Жураковский Василий Максимилианович** – доктор технических наук, научный консультант Национального фонда подготовки кадров (Россия).

**Заварыкина Любовь Валерьевна** – младший научный сотрудник Центра международных сопоставительных исследований Института международных организаций и международного

сотрудничества Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Россия).

**Князев Евгений Анатольевич** – доктор экономических наук, профессор, директор Центра университетского менеджмента Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Россия).

**Лазутина Ирина Викторовна** – младший научный сотрудник Центра международных сопоставительных исследований Института международных организаций и международного сотрудничества Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Россия).

**Ларионова Марина Владимировна** – доктор политических наук, директор Института международных организаций и международного сотрудничества Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», директор международных программ Национального фонда подготовки кадров (Россия).

**Лебедева Марина Михайловна** – доктор политических наук, заведующая кафедрой мировых политических процессов МГИМО (У) (Россия).

**Лейн Джейсон** – директор Центра изучения образования, Институт управления Рокфеллера Университета Олбани (США).

**Лопатина Анастасия Сергеевна** – стажер-исследователь Российско-американской программы партнерства для развития гражданского общества фонда «Евразия» (США).

**Мартынов Виктор Георгиевич** – ректор Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина (Россия).

**Нагорнов Виталий Александрович** – кандидат экономических наук, директор научно-исследовательского Центра содействия международному развитию Института международных организаций и международного сотрудничества Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Россия).

**Найт Джейн** – адъюнкт-профессор Института исследований в образовании Университета Торонто (Канада).

**Перфильева Ольга Владимировна** – кандидат социологических наук, директор Центра международных сопоставительных исследований Института международных организаций и международного сотрудничества Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Россия).

**Рамакришна Сеерам** – профессор Национального университета Сингапура, член Азиатского общества по инновациям и политике (Сингапур).

**Салми Джамиль** – специалист в области экономики в образовании, координатор Всемирного банка по высшему образованию, член экспертной группы Великобритании по лидерству в высшем образовании, эксперт ОЭСР по оценке результатов высшего образования, член редколлегии журнала ОЭСР «Управление в высшем образовании», эксперт международной группы по оценке глобальных рейтингов, ведущий специалист ОЭСР по проблемам экономики в образовании (Франция).

**Ференц Ирина** – сотрудник Ассоциации академического сотрудничества (Бельгия).

**Филиппов Владимир Михайлович** – ректор Российского университета дружбы народов (Россия).

**Фотенхауэр Себастьян** – научный сотрудник Массачусетского технологического института (M.I.T.) (США).

**Хазелкорн Элен** – профессор, декан Высшей школы исследований, начальник департамента политики развития исследований в сфере высшего образования Дублинского технологического университета (Республика Ирландия).



## О переводчиках

**Дыдзинская Дарья Владимировна** – кандидат политических наук, заместитель директора Департамента развития профессионального образования и науки Национального фонда подготовки кадров (Россия) – часть 1, гл. 2.

**Заварькина Любовь Валерьевна** – младший научный сотрудник Центра международных сопоставительных исследований Института международных организаций и международного сотрудничества Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Россия) – часть 2, гл. 1, 3 и 4; часть 4, гл. 1.

**Лопатина Анастасия Сергеевна** – стажер-исследователь Российско-американской программы по сотрудничеству институтов гражданского общества фонда «Евразия» (США) – часть 4, гл. 2.

**Перфильева Ольга Владимировна** – кандидат социологических наук, директор Центра международных сопоставительных исследований Института международных организаций и международного сотрудничества Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Россия) – часть 1, гл. 1.

**Сафонкина Елизавета Андреевна** – младший научный сотрудник Центра содействия международному развитию Института международных организаций и международного сотрудничества Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Россия) – часть 1, гл. 3.

**Шадрикова Арина Петровна** – научный сотрудник Центра международных сопоставительных исследований Института международных организаций и международного сотрудничества Национального исследовательского университета «Высшей школы экономики» (Россия) – часть 2, гл. 1 и 2.

## **Abstract**

Rationales for Internationalization: monograph: [Text] / M. Lario-  
nova, O. Perfilieva (eds). Logos Publishing House: Moscow, 2013.

The presented monograph includes papers of the acknowledged Russian and foreign researchers and practitioners in internationalisation of higher education. It also presents analysis of current trends and practices of internationalisation at institutional and national levels. The monograph's content reflects transformations of internationalisation as a key concept and process that shape discourse and practices in higher education systems. The authors hope that this book will contribute to enhancement of national higher education policy on development of the system and Russian HEIs. The monograph is recommended to researchers and experts in higher education policy and management, government officials, rectors and university managers responsible for internationalisation of higher education.

Authors: Uwe Brandenburg, Natalia Drantusova, Irina Ferenz, Ellen Hazelkorn, Elspeth Jones, Evgeny Kniazev, Jason E. Lane, Marina Larionova, Irina Lazutina, Marina Lebedeva, Anastasia Lopatina, Valeriy Martynov, Vitaly Nagornov, Jane Night, Olga Perfilieva, Sebastian Pfothenhauer, Vladimir Philippov, Seeram Ramakrishna, Jamil Salmi, Stéphan Vincent-Lancrin, Hans de Wit, Irina Arzhanova, Marina Bakushnikova, Vasily Zhurakovsky.

*Научное издание*

# **ИМПЕРАТИВЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ**

*Коллективная монография*

Редактор *Е.В. Комарова*  
Корректор *Н.В. Герценштейн*  
Компьютерная верстка и оформление *А.М. Моисеева*

Подписано в печать 10.04.13. Формат 60х90/16  
Печать офсетная. Бумага офсетная. Печ. л. 26,25  
Тираж 300 экз. Заказ

Издательская группа «Логос»  
123104, Москва, Б. Палашевский пер., д. 9, стр. 1

**По вопросам приобретения литературы обращаться по адресу:**

**Издательская группа «Логос»**

111024, г. Москва, ул. Авиамоторная, д. 55, корп. 31, офис 305

**Справки по тел.:** (495) 645-89-24, 642-59-89

**Электронная почта:** [universitas@mail.ru](mailto:universitas@mail.ru)

Дополнительная информация на сайте [www.logosbook.ru](http://www.logosbook.ru)