

После модернизации Кросс-национальный обзор систем высшего образования: особенности атлантической модели¹

Окончание. Начало статьи в № 11/2013.



© **Вахштайн Виктор Семенович**,
научный сотрудник Института социологии РАН,
старший научный сотрудник Центра фундаментальной социологии
Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики», кандидат социологических наук
Россия, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20
E-mail: abitur@hse.ru

В семантике современной модернизации высшего образования угадываются контуры хорошо знакомой стратегии модернизационного прорыва — выделение «точек инновационного роста», концентрация в них «критической массы» ресурсов, централизация управления, социально-инженерная метафорика (в которой цель и средства периодически меняются местами), атлантическая и континентальная модели образования.

Ключевые слова: модернизация, модели, система высшего образования, эксперимент, семантика, университет.

After modernization. Cross-national review of systems of the higher education: features of the Atlantic model

© **Vakhshayn Victor Semenovich**,
research associate of Institute of sociology of the Russian Academy of Sciences, senior research associate
of the Center of fundamental sociology of National research university «The Higher School of Economy»,
candidate of sociological sciences
Russia, Moscow, Myasnitskaya St., 20
E-mail: abitur@hse.ru

In semantics of modern modernization of the higher education contours of well familiar strategy of modernization break — allocation of «points of innovative growth», concentration in them «the critical weight» resources, management centralization, social and engineering metaforika (in which the purpose and means are periodically interchanged the position) are guessed. Atlantic and continental models of education.

Keywords: modernization, models, system of the higher education, experiment, semantika, university.

¹ При подготовке статьи использовались материалы Организации экономического сотрудничества и развития, опубликованные Центром ОЭСР-ВШЭ. Автор выражает признательность своим коллегам по центру, с которыми работал в сфере аналитики высшего образования (2004–2007).

АТЛАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ: АМЕРИКАНСКАЯ АНОМАЛИЯ

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

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

Исторический контекст

История становления системы высшего образования США началась в первые десятилетия XVII века и неразрывно связана с традициями английских университетов. Первый американский колледж — позднее названный в честь священнослужителя Джона Гарварда — был учрежден в 1642 году; большая часть его преподавателей получили образование в Кембридже и намеревались воссоздать традиции английской учености в Новом Свете. (Даже городок Ньюстон, где располагался колледж, был переименован в Кембридж.) В 1707 году был принят устав университета, сформированы совет попечителей и система административного управления во главе с президентом. (Данная модель управления, основанная на принципе университетской автономии и выборности руководящих должностей, послужила прообразом для всех американских университетов и просуществовала без значительных изменений до наших дней.) С этого момента начинается размежевание с английской университетской традицией. В Соединенных Штатах кураторство изначально осуществлялось не государственными органами, а советами попечителей (как правило, состоящими из наиболее известных и уважаемых выпускников вуза).

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

Первые полтора столетия своего существования американская система высшего образования развивается как конгломерат частных платных вузов сообразно законам спроса и предложения, а не требованиям социального заказа. Впервые социальный заказ изменяет облик образовательной системы после получения американскими колониями независимости. В связи с развитием эконо-

мики и быстрым ростом населения возникла потребность в новой генерации специалистов, способных организовать производство, сельское хозяйство, обеспечить нужды здравоохранения и образования. К 1800 году число колледжей и университетов утроилось, а к 1820 году их уже было более сорока.

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

Система государственного высшего образования складывается существенно позднее и подстраивается под уже установившиеся «правила игры», учрежденные крупными частными вузами. В 1821 году в Бостоне открылась первая публичная высшая школа. В 1832 году в штате Массачусетс был образован первый совет штата для управления образованием, а в 1839 году открыта первая подерживаемая штатом школа для подготовки учителей. Крупнейшим специализированным государственным колледжем стал Массачусетский технологический институт (1861). Ко времени начала Гражданской войны уже 21 университет финансировался из бюджетов штатов и относился к системе государственного образования.

Как правило, финансовое состояние частных университетов было значительно лучше, чем состояние государственных вузов, но университеты штатов обеспечивали ряд финансовых льгот жителям штата, что способствовало привлечению обучающихся и открывало перед таким учебным заведением перспективы развития. Тем не менее по уровню укомплектованности кадрами, лабораторным оборудованием, по условиям быта в студенческих общежитиях государственные вузы отставали от частных университетов, обучение в которых на тот момент (равно как и сейчас) определялось соображениями престижа.

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

Управление высшим образованием

Американская система высшего образования — одна из самых децентрализованных в мире. В отличие, скажем, от старых европейских систем (Германия, Франция) она выстроена на фундаменте свободной и подвижной координации образовательных сообществ, а не на основании директивного и централизованного управления. Так, в соответствии с десятой поправкой к Конституции США («...права, не делегированные Конституцией правительству Соединенных Штатов и не запрещенные ею для штатов, сохраняются за самими штатами») федеральное правительство не имеет права устанавливать общенациональную систему образования, определять политику и учебные программы для школ и вузов. (Хотя реформы Дж. Буша-младшего, по сути, представляли собой попытку обойти это ограничение.) Решения по этим вопросам принимаются на уровне властей штата или округа. Подобная характеристика — своеобразная «конфедеративность» устройства — выделяет американскую систему образования даже на фоне близких ей систем атлантической модели [5].

Можно выделить несколько типов организации образовательного пространства.

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

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

Американская система образования не вписывается в данное различие, поскольку демонстрирует третий, «конфедеративный» тип отношений управления: «незначительная роль центра — ведущая роль регионов». Последовательная децентрализация — передача функций контроля, управления и финансирования высшего образования на уровень штатов — завершилась в 1972 году, когда федеральное правительство приняло решение о прекращении предоставления нецелевых средств вузам. С этого момента отдельные попытки централизации (под лозунгом создания единого национального образовательного пространства) периодически предпринимались демократическими администрациями, но наталкивались на противодействие республиканцев в парламенте.

АТЛАНТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ: СОХРАНИТСЯ ЛИ ВУЗОВСКАЯ АВТОНОМИЯ?

Можно с уверенностью констатировать, что система высшего образования США — единственный пример системы атлантического типа, в которой в XX веке не произошло последовательного огосударствления университетов. Политика образовательной экспансии не приняла здесь столь масштабных форм, как в Великобритании. Тенденции централизации образовательного пространства и универсализации системы управления университетами в Соединенных Штатах наталкиваются на серьезные препятствия политического и административного характера. Поэтому модернизация образования здесь не завершилась «эффектом-1992» (унификацией вузов и универсализацией управления ими), а делегирование министерских полномочий не привело к менеджериальной революции и формированию корпуса посредников. Вопрос сохранения университетской самостоятельности в США стоит довольно остро [1], но это скорее вопрос сохранения финансовой устойчивости, нежели институциональной автономии [6].

Проблема эффективного управления вузами и одновременно сохранения университетской автономии не случайно оказалась в фокусе нашего описания атлантической модели. Именно здесь, в области управления, произошли наиболее существенные изменения [4]. Не сама по себе экспансия образовательной системы, вызванная демографическими и экономическими причинами, преобразила атлантическую модель высшего образования, а последовавшие за ней изменения схемы управления. Аналогично не само по себе развитие агентств-посредников, которым государство делегировало свои функции, лишило атлантическую модель наиболее явной ее конститутивной черты — университетской автономии, — а превращение эффективного менеджмента в идеологию, «менеджериальная революция».

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

КОНТИНЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ: СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НИДЕРЛАНДОВ

Так же как системы атлантической модели выстраивались по образу и подобию британского высшего образования, континенталь-

ная модель — это причудливое сочетание немецких и французских исторических образцов, по-разному комбинировавшихся в различных национальных системах. Одна из них — система высшего образования Нидерландов.

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

Институты высшего образования

В Нидерландах 14 университетов, из которых классических, предлагающих образование по всем академическим специальностям — десять, технических — два, один аграрный и один открытый, ведущий программы дистанционного и заочного обучения. Самыми престижными здесь, как и в Великобритании, остаются «старые» университеты, ведущие свою родословную от средневековых схоластических школ и образующие ядро системы: Лейденский университет, университеты Амстердама, Утрехта и Гронингена. Однако сегодня, так же как и в системах атлантической модели, «старые» университеты испытывают сильную конкуренцию со стороны «новых» вузов, ориентированных скорее на потребности отдельных корпораций и крупного бизнеса в целом, нежели на выполнение государственного заказа.

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

В Великобритании и Ирландии носителями «свободного университетского духа» являются «старые» университеты, тогда как появление новых специализированных вузов — это интервенция жесткой «логики госзаказа» в исходно либеральную систему высшего образования. Именно с этой интервенции начинается политика образовательной экспансии, усиление государственного присутствия в области высшего образования, а затем и возникновение новых форм специализированного контроля (агентств-посредников). Принци-

пиально иначе развиваются отношения «старых» и «новых» на платформе континентальной модели. В Нидерландах «старые» университеты — это фундамент государственного аппарата, его опора и легитимный способ воспроизводства. Так, например, в Лейденском университете, основанном в 1575 году, традиционно получают образование все члены королевской семьи. На протяжении четырех столетий Лейден удерживал пальму первенства в преподавании гуманитарных дисциплин философского цикла. (Кстати, именно сюда бежал из Сорбонны преследуемый Рене Декарт.) Сегодня диплом Лейденского университета — это условие успешной политической карьеры или работы в международных общественных организациях типа ООН и ЮНЕСКО.

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

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

Второй сегмент голландского высшего образования составляют профессиональные школы (Hogescholen). На сегодняшний день в Нидерландах насчитывается 47 таких вузов, в которых обучается 260 тыс. студентов. В отличие от университетов обучение здесь полностью подчинено будущей профессиональной деятельности. В конце первого года в профшколах сдается промежуточный экзамен, в течение второго года студент выбирает специализацию, третий год учебы посвящен практике на предприятии, четвертый — подготовке дипломного проекта. Все студенты по завершении четырехлетнего обучения получают степень бакалавра (технологии, администрирования, здравоохранения, искусства, педагогики, сельского хозяйства или социологии).

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

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

Особое место в голландской системе образования занимают международные программы, ставшие ответом на вызовы интернационализации. Это специализированные англоязычные курсы, занимающие от нескольких месяцев до двух лет, рассчитанные на иностранных студентов. Международные курсы предлагают около двадцати университетов и профессиональных школ. Особой популярностью, помимо стандартных бакалавриата, магистратуры и докторантуры, пользуются программы повышения квалификации и «магистерские программы углубленного обучения» (Advanced Master Programmes).

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

Образовательная экспансия — увеличение количества студентов и числа вузов — в странах континентальной модели не принимает столь заметных масштабов, как в атлантических системах. (В период с 1987-го по 2002 год число студентов высших учебных заведений в Нидерландах выросло всего на четверть, сейчас их в стране 490 тыс. человек.) Однако важно отметить источник этой экспансии. В Великобритании и Ирландии расширение системы происходит за счет встраивания в нее неуниверситетского государственного сектора, в Нидерландах же основной вектор развития — интеграция бизнеса и образования: государство «приоткрывает форточку», с одной

стороны, разрешая корпорациям создавать на базе университетов свои собственные образовательные и научно-исследовательские центры, с другой — поощряя государственные вузы к коммерческой деятельности. Поэтому здесь образовательная экспансия приводит не к усилению контроля над вузами, а, напротив, к либерализации управления ими.

Либерализация управления

Начавшаяся в конце 1990-х голландская реформа управления университетами коснулась в первую очередь форм внутреннего и внешнего контроля. На внутреннем уровне были разделены функции надзора и исполнения. Наблюдательным советом университета назначается исполнительный комитет. Пятеро «внешних» членов наблюдательного совета назначаются министром. В исполнительный комитет входят всего трое «внутренних» представителей, включая ректора [2].

Внешний контроль осуществляется Национальной инспекцией в сфере высшего образования и Аккредитационным комитетом по трем направлениям: качество обучения, эффективность использования ресурсов, равенство доступа к образованию. Потоки государственных денежных поступлений в университеты регулируются Центральным финансовым институтом².

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

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

Так, в 1997 году высшие профессиональные школы организовали независимый трест Stichting Vangnet HBO. Его создание было обусловлено резко возросшими рисками в системе профессионального образования — рисками, связанными с автономизацией вузов. Трест подписал соглашение с голландским Министерством образования, культуры и науки, в котором оговаривались его функции в системе высшего образования: прогнозирование и предупреждение кризисных ситуаций, организация антикризисного управления профессиональными школами, оценка и аудит их деятельности, достижение финансовой устойчивости вузов. С одной стороны, трест выполняет функции «внешнего контролера», с другой — все его взаимодействие с обратившимися к нему за помощью вузами остается строго

² Более подробно об управлении финансированием голландского высшего образования: www.cfi.nl

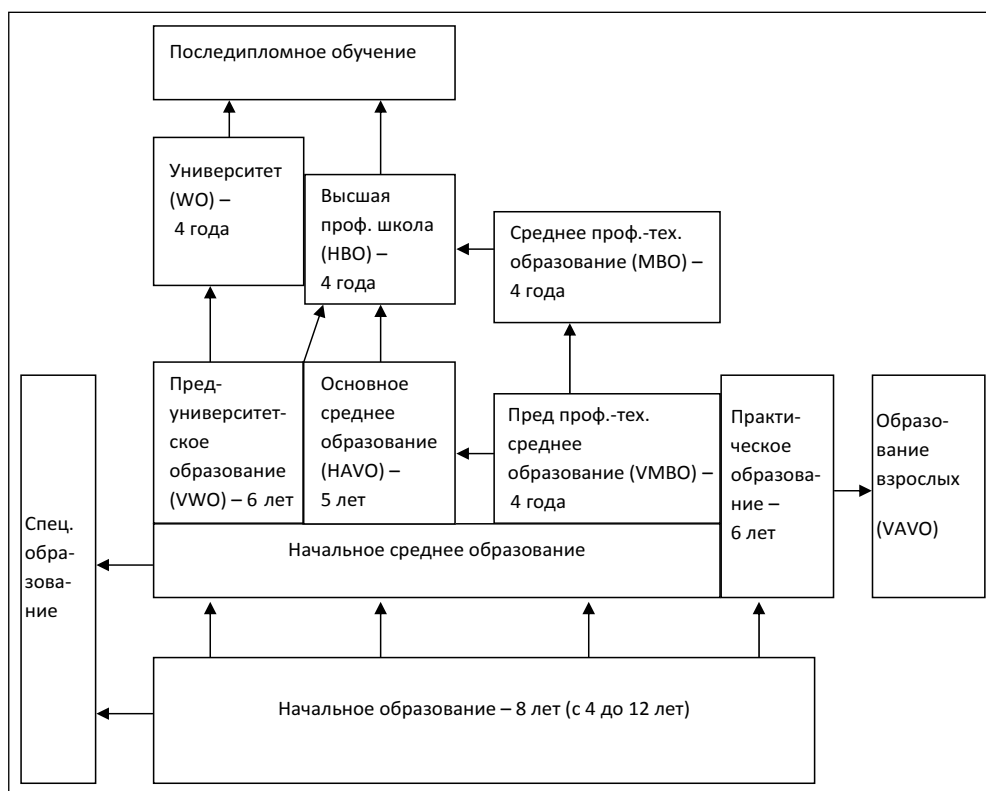
конфиденциальным. Если в Великобритании агентства-посредники, обнаружив, например, «проколы» в политике управления вузом, немедленно сообщают об этом в департамент, то голландский независимый трест имеет полное право отказаться предоставить государственным органам такую информацию [6].

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

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

КОНТИНЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ: ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НИДЕРЛАНДЫ)

25% граждан Голландии в возрасте от 25 до 34 лет получили высшее образование. (В возрастной группе 24–65 лет этот процент несколько ниже — 22,6%.) Из 490 тыс. студентов 300 тыс. обучаются в высших профессиональных школах и частных вузах, 190 тыс. — в университетах. В массе своей студенты — это выходцы из семей, принадлежащих верхней прослойке среднего класса. Существующее в голландской модели неравенство шансов на получение высшего образования является следствием одновременно традиционной замкнутости университетской системы и модернизации. Основные препятствия — институциональные и экономические. Институциональные барьеры проявляются, например, в жесткой стратификации различных типов учебных заведений, в необходимости раннего выбора образовательной траектории, в сильной «привязке» различных типов вузов к типам школ. Модель голландской системы образования схематично можно представить следующим образом:



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

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

В результате реформы конца 1990-х годов последние ступени основного среднего (HAVO) и предуниверситетского (VWO) обучения были унифицированы за счет отмены свободного выбора предметов и сведения его к выбору одной из четырех комбинаций: наука и технология, наука и здравоохранение, экономика и общество, культура и общество. Каждый из наборов предметов состоит из одинаково-

го для всех комбинаций общего компонента, специализированного компонента и необязательного компонента.

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

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

Другой источник неравенства шансов на получение высшего образования — экономические барьеры. Университетское образование в Нидерландах считается одним из самых дорогих в Европе. Год обучения в негосударственных вузах стоит от 3500 до 6500 евро. Магистерские программы — от 5000 до 10 000 евро в год. Обучение голландских студентов, а также студентов из стран — членов ЕС большей частью субсидируется государством. Сумма обучения для них составляет на данный момент 1304 евро в год. Плата за обучение устанавливается централизованно Министерством образования для всех университетов и высших профессиональных школ, независимо от специальности. В последние годы эта сумма ежегодно, хотя и незначительно, повышается (в 1997/98 учебном году она составляла 1089 евро).

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

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

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

1. Базовое финансирование. Первоначально — грант, с 1997 года — ссуда, возвращаемая только в случае низкой успеваемости.
2. Дополнительные социальные выплаты. Предоставляются студентам из низкодходных семей в качестве помощи.

3. Беспроцентный займ. Предоставляется студентам до 27 лет на время обучения с выплатой на протяжении 10 лет после окончания обучения.

4. Студенческие льготы. На пользование городским и пригородным транспортом, на оплату коммунальных услуг и т.д. (Нидерланды занимают первое место по числу студентов, живущих отдельно от родителей; 90% всех студентов совмещают обучение с работой.)

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

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

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

Список литературы

1. *Макгиннес Э.* Финансовый менеджмент в сфере высшего образования: сравнительное исследование взаимоотношений вузов и штатов в США / Пер. с англ. — М.: ОЭСР-ВШЭ, 2005.

2. *Changing patterns of governance in higher education. Education policy analysis.* OECD, 2003.

3. Denver, CO: National Conference of State Legislatures, 2003.

4. *MacTaggart T.J.* Seeking excellence through independence. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

5. National Conference of State Legislatures. State Budget Update: February 2003. Felt U. University autonomy in Europe // Managing university autonomy: shifting paradigms in university research. Bologna, 2004.

6. *On the edge: Securing a sustainable future for higher education.* OECD, 2004.