

С Е Р И Я

Т Е О Р И Я

И П Р А К Т И К А

О Б Р А З О В А Н И Я

THE HIGHER
EDUCATION
SYSTEM:

*Academic Organization
in Cross-National Perspective*

BURTON R. CLARK

University of California Press

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:

*академическая организация
в кросс-национальной
перспективе*

БЕРТОН Р. КЛАРК

Перевод с английского

АРТЕМА СМИРНОВА



Издательский дом

Высшей школы экономики

МОСКВА, 2011

УДК 378.014.5

ББК 74.58

К47



Подготовлено при участии Европейского университета в Санкт-Петербурге в рамках Программы «Развитие социальных исследований образования в России» и при финансовой поддержке Фонда Спенсера (Чикаго, США).

The edition is published with the support of the European University at St.-Petersburg within the framework of the Program “Promoting Social Studies of Education in Russia” and the funding from the Spencer Foundation (Chicago, USA).

Составитель серии

ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ

Дизайн серии

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Научный редактор

ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ

Кларк, Б. Р.

К47 Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе [Текст] / пер. с англ. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. — 360 с. — (Теория и практика образования). — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-0833-6 (в пер.).

Книга выдающегося американского педагога и исследователя системы высшего образования Бертона Кларка посвящена рассмотрению вопросов организации и управления высшим образованием. В ней выделены основные элементы системы высшего образования и показаны различия между соответствующими системами разных стран. Автор отвечает на пять основных вопросов. Как организована работа систем высшего образования? Как в них поддерживаются устойчивые представления? Как распределяется авторитет? Каким образом обеспечивается интеграция таких систем? Как происходят изменения в них?

Книга представляет интерес для преподавателей и руководства университетов, исследователей высшего образования, а также тех, кто отвечает за разработку и проведение образовательной политики.

УДК 378.014.5

ББК 74.58

ISBN 978-5-7598-0833-6 (рус.)

ISBN-10: 0520058925 (англ.)

© 1986 The Regents of the University of California

Published by arrangement with University of California Press.

© Оформление. Издательский дом Высшей школы экономики, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

БЛАГОДАРНОСТИ	7
ВВЕДЕНИЕ	10
I. ЗНАНИЕ	22
II. РАБОТА	41
III. УСТОЙЧИВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ	96
IV. АВТОРИТЕТ	138
V. ИНТЕГРАЦИЯ	173
VI. ИЗМЕНЕНИЯ	229
VII. ЦЕННОСТИ	295
VIII. ПРЕДПОЧТЕНИЯ	322
ЛИТЕРАТУРА	338

БЛАГОДАРНОСТИ

Моя подготовка к написанию этой книги началась более десяти лет тому назад, и теперь я должен выразить признательность оказывавшим мне поддержку ученым и официальным лицам из многих стран. В конце 1960-х годов Серджио Бруно, Пьер Пауло Джильоли и другие итальянские коллеги помогли мне понять итальянский вариант европейской системы высшего образования — поучительный опыт для американца. В последующие годы подобным образом с другими важными национальными системами меня знакомили мои американские и зарубежные коллеги: Джон Г. Ван де Граафф и Дитрих Голдшмидт — с системой Федеративной Республики Германии; Роджер Гейджер, Р.Р. Палмер и Доротея Ферт — Франции; Рюне Премфорс, Бертил Остергрин и Олоф Руин — Швеции; Джеффри Джайлс — Германской Демократической Республики и Югославии; Роберт О. Бердаль, Дэвид Джонс, Морис Коган, Грэм К. Муди, Наоми Макинтош и Гарольд Перкин — Великобритании; Эдвард Шеффилд — Канады, Икуо Аmano, Уильям Каммингс, Кадзуюки Китамура, Морикадзу Юшиоги и Дональд Ф. Уиллер — Японии; Дэниел К. Леви — Мексики и других латиноамериканских стран; Джон Уайтхед, Джон Маккена и Питер Холл — с американской системой. Я также почерпнул многое — больше, чем указано на последующих страницах, — из сравнительных работ лорда Эрика Эшби, Джозефа Бен-Дэвида, Барбары Берн, Кларка Керра, Джеймса А. Перкинса и Мартина А. Трой.

К написанию этого сравнительного исследования меня побудила моя работа в 1973–1980 годах в качестве председателя группы по исследованиям высшего образования в Институте социальных и политических исследований Йельского университета, прекрасной среде для исследований, в которой многие из перечисленных выше людей приняли участие в качестве исследователей, имеющих докторскую степень, и приглашенных профессоров. С большим удовольствием я вспоминаю, как мало мы знали о том, как нужно анализировать национальные системы высшего образования на первых семинарах группы 1973–1974 годов и насколько большим эмпирическим материалом и сравнительными возможностями мы обладали шесть лет

спустя. Важную поддержку группе оказали Джон Перри Миллер и Чарльз Э. Линдблом в качестве директоров института. Я признателен им и десятку членов группы, которые принимали наиболее активное участие в работе в эти годы. Надеюсь, что эта книга будет рассмотрена как общее суждение, которое опирается на множество отдельных научных статей и монографий, появившихся благодаря полевым исследованиям моих коллег.

Помимо поддержки, которую оказал Йельский университет, это масштабное исследование и продолжавшиеся семинары стали возможными благодаря грантам, предоставленным Национальным научным фондом, Национальным институтом образования, Фондом Лилли, Фондом Меллона и Эксоннским фондом образования. Особую благодарность мне бы хотелось выразить Лоре Борнхольдт, вице-президенту по вопросам образования Фонда Лилли, чье живое участие поддерживало исследование на протяжении четырех решающих лет. Я также с большим удовольствием вспоминаю месяц, проведенный летом 1980 года в качестве исследователя в райской обстановке виллы Сербеллони в Белладжио, Италия, при поддержке Фонда Рокфеллера; именно здесь в результате пересмотра центральных глав я пришел к пониманию того, как может выглядеть целостная работа. Наконец, я признателен Калифорнийскому университету в Лос-Анджелесе, стимулирующие условия в котором, созданные Школой последипломного обучения по образованию, позволили завершить рукопись и подготовить окончательный текст. Свобода и поддержка, предоставляемые ученым в современных университетах, не перестают удивлять.

Многие коллеги сделали полезные критические замечания по поводу предпоследнего варианта рукописи, в особенности Барбара Берн, Ладислав Кериш, Роджер Гейджер, Мори Коган, Дэниел Леви, Джон Мейер, Рюне Премфорс и Гари Родс. Последние два черновика рукописи были отпечатаны Кэролин Дэвис и Дженни Абрамс.

Адель Кларк оказывала большую поддержку моей работе на протяжении тридцати лет. В благодарность за это я посвящаю настоящую книгу ей.

Некоторые части рукописи были взяты из следующих ранее опубликованных статей: *Clark B.R. The Benefits of Disorder // Change. 1976 (Oct.). Vol. 8. P. 31–37; Problems of Access in the Context of Academic Structures // Access, Systems, Youth and*

Employment / ed. by B.B. Burn. New York: International Council for Educational Development, 1977. P. 39–52; Academic Differentiation in National Systems of Higher Education // *Comparative Education Review*. 1978 (June). Vol. 22. P. 242–258; Coordination: Patterns and Processes // *Kerr C., Milieu J., Clark B.R. et al. 12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues*. New York: International Council for Educational Development, 1978. P. 57–95; The Many Pathways of Academic Coordination // *Higher Education*. 1979. Vol. 8. P. 251–267; The Insulated Americans: Five Lessons From Abroad // *Change*. 1978 (Nov.). Vol. 10. P. 24–30.

Бертон Р. Кларк
Санта-Моника, Калифорния
ноябрь 1981 г.

Нечасто встретишь институт, который был бы одновременно столь единообразным и разнообразным; узнаваемым во всех принимаемых им облициях, но в то же время неповторимым. Это единство и разнообразие служат главным подтверждением того, что университет был стихийным продуктом средневековой жизни; ибо только живые существа могут, оставаясь самими собой, изворачиваться и приспосабливаться к различным обстоятельствам и условиям.

Эмиль Дюркгейм. Развитие образовательной мысли

ВВЕДЕНИЕ

Национальные системы высшего образования объединяют множество людей, которые занимаются развитием и распространением мирового интеллектуального наследия. Эти центры знания, на протяжении нескольких столетий игравшие важную роль в подготовке лиц свободных профессий и политических элит, а теперь существенно выросшие и расширившие сферу своей деятельности, занимают как никогда важное место в XX столетии. И все же мы до сих пор не в состоянии оценить их по достоинству. Долгое время ученые не проявляли большого интереса к своей «епархии». Так, если об экономике, политическом и социальном устройстве у нас сложились связанные представления, то о работе систем высшего образования мы можем судить лишь по разрозненным высказываниям профессоров или отставных ректоров. Хотя после 1960 года проблемы роста и неудовлетворительного состояния высшей школы привлекли к себе широкое общественное внимание, оно все же не было последовательным и прочным. В центре исследовательской программы находились неотложные проблемы и текущие события, так как государство и других «покровителей» высшего образования волновали ответы на насущные вопросы. Яркие политические выступления студентов вызвали немало комментариев, но почти не оставили после себя серьезной литературы. Надо признать, что этот всплеск интереса вызвал приток исследователей со свежими взглядами, которые начали заниматься изучением высшего образования во многих странах, но все это продолжалось недолго, а вскоре и совсем сошло на нет: теоретики организаций на какое-то время переключились на университеты, но затем опять вернулись к деловым предприятиям; политические

ученые написали несколько работ о государстве и высшем образовании, но затем вернулись к традиционным политическим институтам; экономисты оценили некоторые затраты и полученные результаты и поразмыслили о выгодах и издержках, но затем нашли другие предметы для приложения своего инструментария; социологи включили образование в исследования стратификации, но при этом забыли обо всем остальном. Кроме того, многие исследователи ограничивались только одной страной, а затем без всякого смущения заявляли, что академическая жизнь везде одинакова. И лишь немногие занимались последовательным сравнительным анализом. Таким образом, несмотря на немалый объем идей и фактов, складывающаяся серьезная литература о высшем образовании оставляет желать лучшего.

Моя задача состоит в том, чтобы исправить такое положение вещей, последовательно и подробно исследуя, каким образом устроено высшее образование и как оно управляется. Для этого нужно, во-первых, выделить основные элементы системы высшего образования с точки зрения теории организаций и, во-вторых, показать, в чем состоят различия между ними в разных странах и к каким последствиям они приводят. Выделение элементов означает создание общих категорий. Наполнение этих категорий эмпирическим содержанием предполагает опору на описания и исследования высшего образования в таких странах, как США, Великобритания, Швеция, Япония, Италия и Федеративная Республика Германия, в которых проведены лучшие исследования, и дополнение, по возможности, материалом по таким несхожим странам, как Польша, Мексика и Таиланд, если имеются надежные и релевантные сведения. Одно без другого невозможно. Чтобы определить, что является главным, необходимо последовательно рассматривать сходства и различия в структурах и процедурах высшего образования различных стран. Чтобы сгруппировать описательные факты, не ограничиваясь простым перечислением, необходима упорядочивающая структура. Сравнение различных стран особенно полезно для раскрытия уникальных черт и бессознательных допущений, которые довлеют над нами, когда мы изучаем только одну страну, как правило, свою собственную. В исследованиях высшего образования этот «провинциальный» взгляд особенно пагубен, поскольку значительная часть литературы написана американскими исследователями, а американская система с самого начала

существенно отличалась от всех остальных. К тому же грубые реалии различий между государствами ограничивают такую нормативную догму. Прежде чем говорить, что нужно сделать в области высшего образования у себя в стране и за рубежом, имеет смысл разобраться с тем, что уже существует и как оно влияет на будущее других, которые не менее рациональны, чем мы сами.

Для выделения основных особенностей системы высшего образования необходимо сосредоточить внимание на том, каким образом система сама определяет действия и изменения. Такой подход изнутри позволяет избежать простого возложения ответственности за все на «общество». Этот подход также встречает все большее признание в социальной науке по мере того, как крупные сектора обособляются в виде важных сфер деятельности, имеющих свои ограничения и императивы. Ральф Дарендорф прекрасно выразил эту мысль, заметив, что «некоторые области человеческой деятельности выработали свои собственные образы действия: мир науки или искусства. Иными словами, существует такая вещь, как секторальная гегемония»¹. Естественные и гуманитарные науки и высшее образование, например, обладают автономией, которую невозможно представить в начальном или современном среднем образовании. Они свободнее от семьи, сообщества и церкви и прежде всего от контроля местных чиновников и обществности. В прошлом столетии система высшего образования превратилась в сравнительно независимый сектор современных обществ.

Несмотря на распространенное представление о том, что высшее образование поддерживает все более глубокие отношения взаимозависимости с другими частями общества и, следовательно, является во многом зависимым, полезнее считать, что этот сектор развил собственную серьезную структуру и соответствующие процедуры, которые обеспечивают некоторую автономию и прочное преобладание над определенными задачами и функциями². Такое институциональное качество предполагает не только способность групп в системе формировать

¹ Dahrendorf. *Life Chances*. P. 142.

² Убедительное обоснование того, почему образование вообще должно стать более автономной системой, см.: Green. *Predicting the Behavior of the Educational System*.

свою непосредственную рабочую среду, но и способность влиять на мир. В конце столетия, когда физики обуздали ядерную энергию, математики и инженеры создали компьютер, а биологи совершили революционный прорыв в геномной инженерии, эта мысль едва ли нуждается в дополнительных подтверждениях. Речь идет о широкой профессионализации академической деятельности, фундаментальной тенденции, которая связывает людей с определенными областями, в которых они на протяжении долгого времени получали углубленную подготовку и которые приносят им материальное и нематериальное вознаграждение. В современном мире профессии связаны с организационными секторами — лесники работают в лесных ведомствах, специалисты по налогообложению — в налоговых службах и соответствующих финансовых институтах, — то есть они проявляются преимущественно в своих «собственных» секторах и используют свои «собственные» организации в качестве инструментов для борьбы с другими заинтересованными группами. Когда профессионализация сочетается с бюрократизацией в создании крупных организаций и более крупных секторов, появляются влиятельные социальные акторы. И высшее образование здесь не исключение.

Взгляд изнутри также позволяет увидеть институциональные ответы. При изучении высшего образования наблюдатели часто замечают «потребности», якобы возникающие в других местах и становящиеся силами, которые либо толкают систему вперед, либо остаются неудовлетворенными вследствие безразличной неповоротливости. Но всякая опознаваемая потребность — это лишь начало анализа. Каким должен быть ответ на нее? Как он должен осуществляться и какую форму он должен принимать? И какова роль самой системы в определении таких потребностей, когда сложившиеся жесткие стандарты ясно дают понять девяноста процентам выпускников средних школ, что высшее образование не для них? Даже зарождение и раннее развитие новых форм требуют глубокого внутреннего анализа для понимания того, что отделяет главное от второстепенного.

Английский историк А.Б. Коббен предложил прекрасный анализ борьбы вокруг первых попыток создания университетов в средневековой Европе, ответив на главный вопрос, почему Болонья и ее подражатели в Северной Италии продолжили свое существование, а более ранние и не менее перспективные

попытки в Салерно потерпели провал. «Основной слабостью Салерно, — заметил он, — была его неспособность создать защитную и сплоченную организацию для поддержания своего интеллектуального развития». Коббен делает вывод, что

история средневековых университетов со всей убедительностью показывает, что за академическим прорывом сразу же должен следовать институциональный ответ, чтобы интеллектуальный потенциал не был растрачен впустую. Отсутствие регулярной организации поначалу может способствовать широким исследованиям, но закрепления и управляемого развития можно достичь только с помощью институциональной структуры³.

Я буду последовательно придерживаться взгляда изнутри, рассматривая институциональную структуру, регулярную организацию, которая поддерживает, закрепляет и даже помогает создавать «интеллектуальный потенциал». Многие сложности этого и многих других исследований в области социологии и образования связаны с употреблением размытого термина «система». При всей неоднозначности и изменчивости этой категории нам вряд ли удастся без нее обойтись. Когда мы используем этот термин, мы задаем границы, произвольные определения соответствующих акторов и структур, которые позволяют увидеть, кто входит в «систему», а кто — нет. Экономическая система — это совокупность акторов, которые обмениваются товарами и услугами, а также институциональные формы, которые они используют, но такие акторы находятся за пределами этой системы, когда они занимаются другими вещами. Политическая система может включать тех, кто голосует только время от времени, и тех, кто является политически грамотным и активным, но, если этот термин не означает простой принадлежности к политике, индивиды явно находятся за пределами этой системы, когда они занимаются неполитической деятельностью. То же можно сказать и о *системе высшего образования*. Иногда этот термин будет использоваться мной в привычном узком смысле слова для обозначения совокупности формальных организаций — например, французская система высшего образования рассматривается как сумма множества отдельных университетов, колледжей и институтов вместе с такой явно формальной организацией, как министерство образования. Но, как будет понятно из контекста,

³ Cobban. The Medieval Universities. P. 47, 38.

иногда я использую этот термин в рамках более широкого подхода, который включает всех, кто так или иначе связан с работой высшей школы, — инспекторов, организаторов, работников или потребителей. Например, комитеты по образованию в составе законодательных органов, государственные чиновники, когда они уделяют внимание университетским проблемам, попечители, когда они действуют как попечители, а также администраторы, профессора и студенты — всегда или иногда — могут подпадать под это более широкое определение.

Такое неизбежно широкое определение системы показывает, что границы расширяются и сокращаются, изменяясь во времени и пространстве. Иное определение приведет к исключению из «системы» некоторых ее важнейших участников и институтов. При соответствующем рассмотрении деятельности попечителей университетов в американской системе становится очевидно, что они отдают делу высшего образования только часть своей жизни, тратя большую часть своего времени и сил на другие занятия. В других странах некоторых представителей внешних заинтересованных групп также имеет смысл считать участниками системы, например, при шведском корпоративном устройстве они занимают постоянные места в различных советах. Когда это будет полезно для анализа и понимания, я буду свободно раздвигать границы системы.

Нестрогий подход к системе высшего образования также лучше отвечает особенностям задач и работы высшей школы. Отношения, которые преподаватели и исследователи в определенных дисциплинах и профессиональных областях устанавливают со своими коллегами в других университетах и других национальных системах — связи, находящиеся в центре нашего анализа, — естественным образом делают границы неровными и проблематичными. Кроме того, во многих странах профессора официально имеют частичную занятость и право работать по совместительству. Для них границы должны определяться широко. Таким образом, гибкое отношение к границам системы и меньшая забота о границах университетов или колледжей, а также более крупных систем аналитически оправданны. Попытки теории организаций разобраться в связях организаций с их окружением привели к выводу о размывании «по мере возможностей границы между организацией и ее окружением», которое позволяет «говорить о группах внутри и вне организации,

использующих ее в своих собственных целях»⁴. Этот вывод в еще большей степени справедлив применительно к большим совокупностям организаций. Когда границы систем, особенно в высшем образовании, столь проблематичны, имеет смысл сосредоточиться на способности сложившихся групп использовать части системы в своих собственных целях, не особенно заботясь о том, какое положение они занимают по отношению к произвольной линии.

Если высшее образование везде состоит из групп-носителей знания, то первую главу полезно начать с рассмотрения особой природы знания как исходного материала, вокруг которого все и организуется. По мере своего роста, совершенствования и сегментации знание становится особенно ускользающей и даже невидимой субстанцией. Примечательно, что его современная текстура делает жалкими любые попытки сформулировать официальные цели высшего образования. И едва ли в какой-то другой сфере общества можно найти больший разрыв между номинальными и реальными целями, если принять во внимание заявления философов и государственных деятелей об общих целях образования, которые оказываются все более оторванными от повседневных реалий. Начинать с простого рассмотрения материала знания и групп-носителей знания — значит подходить к понятию цели конкретно, показывая ее действительное место в операционных единицах университетов и колледжей и ее естественную и растущую неоднозначность на более высоких уровнях. Отталкиваясь от этого, мы перейдем к рассмотрению трех основных элементов организации систем высшего образования, первым из которых является способ понимания и постановки задач. Каждая национальная система создает разделение труда вокруг определенных видов знания, которое становится традиционным и прочно институционализированным и оказывает большое влияние на будущее. Везде высшее образование организовывало свою работу в двух основных пересекающихся формах: по дисциплинам и по институтам, когда дисциплины пересекали границы местных организаций, а институты, в свою очередь, отбирали подгруппы дисциплин и сосредоточивались на местах. Метаинституциональная природа дисциплин и профессиональных областей исследования — это важная отличи-

⁴ Perrow. *Complex Organizations*. P. 246.

тельная черта системы высшего образования, и понимание этой черты, общей для различных систем, знаменует собой большой шаг вперед. Но в институциональном отношении национальные системы создали совершенно различные структуры, и требуется схема, позволяющая нам систематизировать альтернативные формы дифференциации и выделить закономерности, которые действуют в различных странах. Необходимо рассмотреть отделения и кафедры, преддипломный и последипломный уровни, университетские и неуниверситетские сектора и функциональные и статусные различия, которые создают иерархии институтов. И нам нужно оценить вытекающие следствия.

Второй основной элемент — это устойчивые представления, основные нормы и ценности многих акторов, занимающих различное положение в системе. Академическая организация имеет необычайно сильную символическую сторону с устойчивыми представлениями, вырабатываемыми в различных местах и связанными с различными ролями. Идеи обладают большим влиянием среди «людей идей», и мы можем систематически объяснить многие из них: они вовсе не витают в воздухе, а соответствуют разделению труда, описанному в последующих главах, причем структура и культура в них тесно переплетаются между собой. Но национальные системы различаются по способам создания и объемам создаваемых ими академических идеологий, и мы можем прояснить некоторые причины этих различий. Символическая сторона — это наиболее плохо понятая часть современной организации, и существует не слишком много исследований, на которые мы можем опереться. Но здесь достаточно знать положение в нескольких основных странах и обрисовать, что происходит в остальных. Также можно увидеть символическую дезинтеграцию системы высшего образования, вызванную академической специализацией, и противопоставить этой важной тенденции стандартизацию и сохранение общих представлений, которые символически соединяют сотни и тысячи совершенно несопоставимых частей.

Третий основной элемент — это авторитет, распределение легитимной власти в системе. Многие властные отношения вытекают из работы организации и сопутствующих устойчивых представлений. Заинтересованные группы формируются вокруг связей с дисциплинами и институтами: профессорско-преподавательский состав развивает и использует личные и

коллегиальные, цеховые по своей сути формы авторитета; в некоторых системах попечители и институциональные администраторы обладают большим легитимным влиянием. В центре другие, не менее легитимные источники авторитета находятся в руках политиков, министерских бюрократов и национальных академических олигархов. Время от времени происходит рассеивание харизмы. Необходимый аналитический словарь включает порядка девяти-десяти видов авторитета. Но эмпирическое наблюдение позволяет нам сводить все многообразие к ограниченному числу комбинаций авторитета и делать выводы относительно их последствий. Природа академического авторитета — один из интереснейших аспектов системы высшего образования. Понимание этого компонента устраняет еще один слой путаницы, даже если мы сознаем всю сложность проблемы.

Поняв авторитет, мы будем иметь в руках все необходимое для рассмотрения интеграции национальных систем. Но «координация» в крупном секторе не совпадает с административной иерархией, и различные виды авторитета — это лишь часть того, что в результате объединения образует систему. В пятой главе через рассмотрение того, как действуют дисциплины и институты в условиях, варьирующихся от жесткой бюрократии через профессиональную олигархию до свободного рынка, разрабатывается понятие интеграции. Как таковая, система представляет собой смешение этих различных форм, причем координация всегда оказывается намного более сложной, чем принято считать, а национальные системы предлагают различные сочетания. Например, потребительские рынки в высшем образовании существуют везде, но в одних случаях они довольно строго регулируются, а в других — остаются свободными. Поскольку в XX веке наблюдалась отчетливая тенденция к государственному контролю, особое внимание уделяется рассмотрению государственных форм. Различные крупные группы в государственном аппарате борются за рычаги управления. И каковы пределы государственного контроля? Несложно показать на примере различных типов государств, почему режимы обращаются к высшему образованию. Если политическим режимам необходимы ощущение баланса и способность видеть перспективу в заботе об общественном благе, то без академической системы здесь не обойтись.

В шестой главе затрагивается непростая тема изменений, чтобы прежде всего показать, насколько они зависят от существующих форм. Рассмотрение изменений в контексте, их реалистическое понимание неразрывно связаны с изучением ограничений и императивов, присущих сложившимся структурам работы, устойчивых представлений и авторитета. В основе развития системы лежит борьба заинтересованных групп, в основном внутренняя. В общем виде эта борьба определяется тем, что мы можем назвать основными «академическими производительными силами», силами, которые постепенно порождают противоречия и в то же время поддерживают одни интересы больше, чем другие. Возможно, наибольшее значение здесь имеет последовательный процесс дифференциации, который, по-видимому, поддерживает внутренние и внешние силы изменения. Этот процесс в секторе высшего образования получил освещение в классических социологических исследованиях — прежде всего, Эмиля Дюркгейма — причин того, почему дифференциация оказывается почти неизбежной формой изменений. Изменения не ограничиваются отдельными государствами, и феномен международного переноса академических форм служит вторым важным каналом изменений, который имеет свои проблемы, связанные с принятием и адаптацией таких пересаженных форм. Изменения в академических системах происходят по-разному; и эти изменения идут по нарастающей, оставаясь при этом разрозненными, противоречивыми и непрозрачными. Комплексный анализ завершается замечанием, что мы будем лучше понимать формы высшего образования, если свяжем наши ожидания с этими реалиями.

В заключительном разделе этой книги излагаются нормативные положения. В седьмой главе описывается столкновение основных социальных ценностей в системах высшего образования, которые находят различных сторонников, обладающих властью и влиянием. Никаких окончательных ответов не существует. Такие важные ценности, как равенство и компетентность, зачастую вступают в противоречие друг с другом и требуют компромиссов; фанатичное следование какой-то одной ценности делает систему неэффективной. Также показывается, как системы могут наилучшим образом реализовать каждую из этих ценностей, не исключая при этом остальные. Эти идеи, по-видимому, подтверждаются наблюдениями за различными странами, но при этом они, несомнен-

но, окрашены моим пониманием сути дела, а также того, какие решения насущных проблем являются жизнеспособными. Затем в восьмой главе вкратце излагается ряд личных предпочтений, сложившихся на основании наблюдений за высшим образованием во множестве различных стран и сравнений, произведенных в этой книге. Что делает современное высшее образование жизнеспособным, производительным и способным к развитию? Почти бесспорными ответами кажутся разделение власти, поддержка разнообразия и легитимация неоднозначности. Эти предпочтения связаны с уникальностью системы высшего образования, и в конце в развернутом виде излагается мысль, с которой началось исследование.

Итак, настоящая книга должна ответить на пять общих вопросов об академических системах. Как организована работа? Как поддерживаются устойчивые представления? Как распределяется авторитет? Как интегрируются системы? Как происходят изменения? Ответы на эти вопросы интересны сами по себе. Но они также ведут к систематизации ответов на «проблемные» вопросы, которые обычно рассматриваются в *ad hoc* манере: чем определяется доступ? Как можно обеспечить общее образование? Возможна ли дальнейшая «демократизация» высшего образования? Возможно ли поддержание интеграции преподавания и исследований в системах массового высшего образования? Что происходит с институциональной автономией при расширении государственной власти? Насколько неизбежна «безработица выпускников»? Все это также обусловлено структурными основами, рассматриваемыми здесь. Каждая система имеет макроограничения и императивы, которые определяют различия: европейские кафедры и американские отделения по-разному формируют преподавательские роли; американская структура преддипломного и последипломного уровней делает жизнь студентов непохожей на жизнь студентов в других странах; жесткий отбор при приеме в пару крайне престижных институтов, как в Японии, создает «экзаменационный ад» и вызывает страх перед испытаниями и самоубийства студентов. Базовая структура системы рассматривается не для того, чтобы уклониться от проблем, с которыми каждый день сталкиваются административные работники, профессорско-преподавательский состав и студенты. Скорее такое рассмотрение позволяет отыскать глубокие и давние источники этих проблем.

Полезно иметь одну идею, к которой можно обращаться, пробираясь сквозь множество тем в стремлении быть одновременно емким в том, что касается международного охвата, довольно близким к реальности в рамках различных национальных условий, концептуально разборчивым и, следовательно, несколько путанным и даже противоречивым. Этой основополагающей идеей является *интерес*⁵. Разделение труда в академическом мире, как и везде, предполагает разделение привязанностей. Рабочие привязанности имеют соответствующие ориентации. Привязанности и ориентации, работа и устойчивые представления образуют интересы, сочетание материального и идеального⁶. Возникающие в результате заинтересованные группы получают авторитет и ищут соответствующие формы интеграции. В свою очередь, самостоятельная структура интересов становится первичной детерминантой изменений в системе. Она также во многом определяет, как и в какой степени система приходит к выражению определенных социальных ценностей.

В современный период высшее образование занимается освоением новых функций. Привлекаются все большие объемы знания, все большее число представителей соответствующих возрастных групп получает высшее образование, все более значительное влияние образование оказывает на структуру занятости и индивидуальные жизненные шансы. Внутри системы высшего образования предлагается все большее вознаграждение, и все больше людей желает попасть в нее. При таких условиях происходит естественное умножение интересов; интересы тех, кто занимает ключевые позиции, становятся более важными. Тот, кто выступает от имени академической организации, выступает от имени заинтересованной группы. И мы увидим, как эти группы образуются и как они себя проявляют.

⁵ Исследование организации американского высшего образования с точки зрения заинтересованных групп см.: *Baldrige. Power and Conflict in the University; Baldrige et al. Policy Making and Effective Leadership.*

⁶ From Max Weber. P. 61–65.

Научное издание

Серия «Теория и практика образования»

БЕРТОН Р. КЛАРК

СИСТЕМА ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ:
АКАДЕМИЧЕСКАЯ
ОРГАНИЗАЦИЯ
В КРОСС-НАЦИОНАЛЬНОЙ
ПЕРСПЕКТИВЕ

Главный редактор

ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ

Заведующая книжной редакцией

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Редактор

ЕЛЕНА ЛАКИРЕВА

Художник

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Верстка

ОЛЬГА ИВАНОВА

Корректор

ЕЛЕНА ТАРУСИНА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

Тел./факс: (499) 611-15-52

Подписано в печать 30.06.2011. Формат 60×90/16

Гарнитура Minion Pro. Усл. печ. л. 21,8. Уч.-изд. л. 19,5

Печать офсетная. Тираж 1000 экз.

Изд. № 1280. Заказ №

Отпечатано в ГУП ППП

«Типография “Наука”»

121099, Москва,

Шубинский пер., 6