

# СМЫСЛ БАЗОВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОНКУРЕНЦИИ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ<sup>1</sup>

Дентон МАРКС

Доступ к высшему образованию в последние годы заметно расширился. Это одно из проявлений того, насколько размещение ресурсов в высшей школе стало важнее с точки зрения рынка, и утратило смысл с точки зрения традиционных ценностей. Произшедшая смена приоритетов повлияла на учебные планы и привела к внедрению методик и содержания обучения, правомерность и образовательная ценность которых подвергаются сомнению по мере того, как университеты предъявляют свой продукт на рынке для привлечения абитуриентов. В своей статье автор рассматривает взаимосвязь между механизмом выделения средств и «учебным планом в качестве продукта» и критически исследует ряд важнейших последствий этого процесса для высшего образования.

## ВВЕДЕНИЕ

В последние годы университеты Европы все чаще стали ориентироваться на рынок (Barkholt, 2005) и все больше подстраиваться под интересы и мотивацию своих студентов. Выбирая один из методов распределения ресурсов, университеты могут перейти от распределения на основе власти («власти» решают, какая сфера достойна получить средства) к рыночному распределению. Последнее предполагает, что, распоряжаясь своими ресурсами и фондами, университеты перестают действовать как институты самоочевидной ценности (по типу судов, например). Да и доверие общества к «академическому профессионализму не может быть подтверждено инструментами рынка» (Gibbs, 2001: 89). Поэтому такие университеты становятся больше похожи на частные предприятия. Свидетельств такого перехода становится все больше: растет частное финансирование, доля средств, выделяемых государством в бюджет университета, сокращается, значительное внимание уделяется повышению рейтинга вуза, увеличивается число частных университетов, повышается мобильность студентов и преподавателей, формируется зона европейского высшего образования (The

---

<sup>1</sup> Редакция журнала «Высшее образование сегодня» благодарит Европейский центр высшего образования ЮНЕСКО за любезное разрешение публикации на русском языке настоящей статьи, впервые увидевшей свет в журнале «Высшее образование в Европе», №2-3 за 2007 г.

European Higher Education Area – ЕНЕА), функционирует международный рынок степеней, получаемых посредством интернет-образования, возникают предпринимательские университеты.

Замена самоочевидной ценности первоклассного образования необходимостью «продать» и «удовлетворить покупателя» тревожит многих. В статье мы рассмотрим последствия данного перехода для основной деятельности университетов – высшего образования.

## **КОНТЕКСТ И АНАЛИЗ**

В центре анализа – традиционное непрофильное высшее образование с точки зрения приема студентов и содержания учебных планов. Сказанное в значительной степени применимо к американской модели, поскольку в США лишь относительно небольшая часть базового высшего образования является профильной. В Европе базовое высшее образование более разнообразно: в одних национальных системах профильное и непрофильное образование разграничиваются четко, нежели в других (Кувик, 2004). Однако существенная часть высшего образования номинально остается непрофильной, – то есть не специализируется на какой-либо одной профессии и не зависит от лицензирующего органа (как в случае с бухгалтерским учетом или правом, например).

Когда содержание обучения не ограничено строгими предписаниями, университетские программы традиционно направлены на выработку относительно абстрактных концептуальных навыков – критического мышления, качественной письменной и устной коммуникации. Во многих сферах деятельности университетская степень означает определенный уровень интеллектуальной продвинутости, который изначально демонстрируется самим фактом зачисления в университет, а в дальнейшем –дополнительным интеллектуальным развитием в стенах вуза, то есть способностью и стремлением учиться.

В те времена, когда студенческая база была относительно невелика и большинство выпускников шли в местный университет (переезд в другое место был уделом самых одаренных или состоятельных), у тех, кто получал образование в области «свободных искусств», не было особых оснований жаловаться на содержание учебных курсов или программ. Им не нужна была профессиональная сертификация с четко определенными требованиями к приобретаемым навыкам: прежде всего они стремились увеличить свой человеческий капитал, искали интеллектуального развития. С учетом природы предлагаемого образования, было сложно требовать от преподавателей более высоких ученых степеней,

в отношении содержания и подачи их дисциплин. Вузовская среда следовала традиционной цеховой модели: лучшие студенты становились преподавателями.

В Европе поступление в университет чаще, чем в США, предполагало соответствие требованиям приема; до недавних пор обучение было, по сути, бесплатным. Хотя доступность высшего образования могла зависеть от социального статуса абитуриента (учитывая семью и ее достаток), доминирующим основанием для зачисления были определенные достижения (например, оценки в школьном аттестате или на вступительных университетских экзаменах). Неудивительно, что изменение оснований для зачисления – механизм распределения университетских ресурсов между учащимися – совпадает с изменениями в учебных планах и находится в тесной взаимосвязи с ними.

## **МЕХАНИЗМЫ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ**

Очевидно, что распределение ресурсов происходит в экономике постоянно. Мы рассматриваем процесс, который вызывает изменения в распределении, и, в особенности, само изменение механизма распределения университетских ресурсов между потенциальными студентами с ходом времени.

Экономисты выделяют четыре механизма распределения ресурсов: лотерея, очередь, власть и рынок (Stiglitz, 1993: 36-7). Лотерея подразумевает, что изначальное распределение или изменение в распределении может произойти случайно: явления благоприятной или разрушительной погоды во многом выходят за рамки нашего контроля. Распределение в порядке очереди происходит по принципу «первым пришел – первым и получил»: те, кто оказался первыми в очереди, скорее всего, и завладевают ресурсами. На этом принципе часто строятся патентование и обладание природными ресурсами. Распределение на основе власти отражает свободу действий власти при выборе критериев, возможно, ее собственных, при распределении ресурсов: именно власть определяет, кто их заслуживает. По этому принципу зачастую распределяются научные гранты; университеты и другие организации предоставляют доступ и членство также исходя из этого принципа. Этому же механизму следует распределение ресурсов в странах с командно-административной экономикой (например, в бывшем СССР). И наконец, готовность заплатить и готовность предоставить товар определяют рыночный вариант распределения – либо факторов, использованных для производства товара, либо самого товара.

Для подтверждения факта, что распределение подразумевает некоторую случайность, мы можем привести множество примеров спланированных вариантов данных механизмов и порою наблюдать смешанный процесс. Например, покупатели становятся в очередь, чтобы купить билеты на концерт, однако билеты могут быть распроданы до того, как очередь закончится (очередь, рынок, лотерея). Или же ученые претендуют на выделение грантов, демонстрируя свой профессионализм, однако действительными будут лишь те заявки, которые были поданы в срок, а шансы на успех зависят от состава претендентов (власть, очередь, лотерея).

Для тех, кто контролирует ресурсы, выбор механизма может быть не столь очевидным: у каждого варианта свои недостатки. Рынки стимулируют производительность и распределение ресурсов, однако многие подвергают сомнению справедливость принципа «выживает сильнейший». Полагаясь на власть, мы соглашаемся с ее приоритетами. Лотерея не в состоянии соотнести ресурсы с оптимальными способами их использования без рыночного перераспределения, равно как и очереди, которые приводят к потере времени и других ресурсов. Все три нерыночных механизма не используют ценные рыночные стимулы, позволяющие повысить эффективность.

В Европе власть традиционно определяла доступ к высшему образованию. Государство принимало решения о размерах и увеличении университетских бюджетов. Затем руководство университета распределяло свой бюджет, включая долю, выделяемую на базовое высшее образование. Те, кто управлял процессом образования, распределяли этот бюджет по отделениям и так далее. Последняя ступень распределения – набор студентов на программу. Хотя отдельные решения могут приниматься «случайно» или в порядке очереди, но доминантой было соответствие критериям. Не было ничего, что могло хотя бы отдаленно напоминать рынок.

Получается, что те, кто хотел получить базовое высшее образование, должны были устраивать власти (руководство): если предпочтительнее отдавалось абитуриентам с хорошей подготовкой и потенциалом, студентам необходимо было показывать отличные результаты в учебе, чтобы получить доступ в вузы и не быть отчисленными. В последние годы мы стали меньше доверять такому руководству: возможно, его требования были слишком строгими, слишком элитарными – и мы выбрали более рыночную модель распределения. Если абитуриент готов оплачивать: а) прежде всего издержки неиспользованных возможностей (отказ от полной занятости или другой оплачиваемой деятельности); б) усилия, необходимые для сохранения места в вузе; в) в неко-

торых системах взносы за обучение и проч., – то доступ к образованию ему гарантирован. Поступают все, кто готов заплатить эту цену. Более того, конкуренция со стороны предложения поджимает – университеты агрессивно борются за студентов и способны, таким образом, понизить цену: время и усилия, необходимые для поступления и продолжения обучения могут в дальнейшем сократиться.

Дерек Бок считает, что в промышленно развитом мире снижение расходов государства на высшее образование как на долю издержек производства может стать ускоряющим фактором для развития предпринимательства среди университетов (Бок, 2003, р. 8). Судя по сложившейся ситуации, правительства государств намеренно или случайно решили, что высшее образование не является достаточно важным, чтобы гарантировать рост доходов или оправдывать отказ от поддержки других государственных расходов. К тому же, раз выгода от высшего образования носит преимущественно частный характер (ее, главным образом, получает частное лицо через повышение зарплаты, например), правительства действовали так, будто «частная выгода», заложенная в образовании, должна диктовать ее финансирование в большей степени, нежели любая «частная выгода», получаемая как побочный продукт (Heller and Rogers, 2006, р. 92).

## ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ МЕХАНИЗМОМ И ПРОДУКТОМ

Рыночное распределение становится привлекательным в основном благодаря стимулам, которые оно создает. Регулирование приема студентов рыночными методами заставляет университеты предоставлять самые «доходные» с финансовой или какой-либо другой точки зрения программы и поощряет приток таких потенциальных студентов в качестве покупателей, которые получают от этих программ максимальную выгоду и будут готовы максимально «заплатить» за них – деньгами или иным способом. Тем не менее, эффективность данных стимулов предполагает, что университетское образование является *товаром индивидуального пользования – частным благом*.

Государственное финансирование базовой ступени высшего образования можно частично оправдывать, исходя из того, что его продукты по своей природе являются *общественным благом* (Hufner, 2003; Kladis, 2003; Nyborg, 2003). Экономическая теория дает следующее объяснение: если продуктом базового высшего образования будут лишь общественные блага (например знания в различных областях, более разумный электорат), то предоставление услуг частным сектором будет ничтожно малым, а ведущая роль госсектора – оправданной. Если же произво-

дятся в основном частные блага, нет никакой эффективности для госсектора. Опасения относительно *справедливости* распределения требуют лишь перераспределения доходов, но не участия госсектора. В случае с базовым высшим образованием, где продуктом является прирост знаний и интеллекта студента, вопрос сводится к следующему: отвечает ли это интересам общества. Если доступ к образованию и содержание программ находятся под контролем некоей инстанции, последняя может соблюсти интересы своего покровителя (например государства) во имя общественного блага; государственная поддержка гарантирована. Если учебные программы отражают исключительно интересы данной инстанции, больше подойдет частное финансирование.

Рассмотрим две системы базового высшего образования.

Первую («традиционную») финансирует государство; она обеспечивает образование, выгодное в первую очередь обществу и лишь потом отвечающее личным интересам студентов. Руководство вуза в данной системе, следуя предпочтениям своего покровителя, принимает студентов, цель которых – удовлетворение нужд общества. Можно поставить под вопрос приоритеты государства при финансировании подобного образования (например тоталитарное воздействие на умы, культурное и историческое образование и навыки критического мышления, позволяющие повысить качество демократического участия в жизни общества, развитие технических навыков с целью обеспечения технической готовности, творческого потенциала и «общественного благополучия принимающего сообщества» (Gibbs, 2001: 89), а совпадение с личными интересами студента может варьироваться в зависимости от времени и места; однако мы понимаем интерес государства в обеспечении данного блага-товара. Студенты могут приобрести навыки, полезные и им самим, однако для государственной задачи в предоставлении образования это лишь побочный эффект. Такая система применяет распределение на основе власти в силу общественного характера своих целей. Поскольку образовательные ресурсы скудны, государство вынуждено ограничивать доступ в вузы, что оно и делает, принимая на обучение тех студентов, которые получают максимальную пользу от образования (самых технически одаренных, общественно ориентированных и т.п.) в зависимости от полученных навыков.

Вторая система («рынок») производит лишь то, что купят потребители, и пытается получить прибыль. Если покупателю нужно узкоспециальное образование, система предоставляет соответствующую подготовку. Если покупателю просто нужен диплом, рыночные университеты будут соревноваться, чтобы привлечь студентов и обеспечить их «дипломом государственного образца», не спрашивая с них лишнего

сверх того, что они заплатили за услугу. Такие вузы борются с конкурентами за клиентов, стремясь свести затраты к минимуму, чтобы получить максимальную прибыль на имеющийся бюджет. Они продают образование любому, кто готов заплатить предложенную цену. Студенты этих университетов могут получить (и, возможно, получают) навыки для улучшения общества – кто-то получит выгоду от собственных знаний, из хороших инженеров могут получиться, например, хорошие избиратели – однако с точки зрения личной заинтересованности студентов в получении годовых навыков все это имеет вторичный характер.

Две системы – две крайности в многообразии моделей базового высшего образования. Ни одна из них не описывает в полной мере истинную смесь систем в Европе, однако они предлагают направления, в которых Европа может развиваться, а также помогают описать тенденции, главенствующие в Северной Америке, особенно в США, последние несколько десятилетий.

Что же привело к снижению финансирования государственного высшего образования, увеличению числа студентов в соответствующих возрастных группах и обострению чувства рынка и конкуренции среди учреждений высшего образования, которые начали вести себя как предприниматели? Пока мы не готовы строго определить причинно-следственную связь, но можем предположить, что побудительным мотивом стал сдвиг в сторону частных интересов, отдельной личности и конкуренции в ущерб сотрудничеству, укреплению общества и производству общественных благ, связанных с образованием.

В чем же все-таки причина подобного сдвига? Анализ эволюции университетов за послевоенный период требует многочисленных исследований, а не отдельной статьи, однако существует ряд связанных с этим наблюдений. Лишь после войны – особенно в течение последних 30–40 лет – мы видим значительный рост числа студентов вузов. Данное явление в целом связано: а) с развитием экономики услуг с повышенной технологической составляющей и относительным спадом в других традиционных областях занятости, таких как производство и сельское хозяйство; б) с формированием представления, будто высшее образование и есть профессиональное обучение, раз экономика услуг требует «концептуальных» навыков. Обилие литературы по теории и измерению доходов на человеческий капитал позволило нам за послевоенные годы осознать, что выпускники университетов получают большие зарплаты; таким образом, маргинальные группы абитуриентов в большей мере склонны воспринимать обучение в университете как профессиональное, нежели их предшественники 50–60 лет назад. Точно также государственная поддержка расширенного доступа к выс-

пему образованию отражает интерес к повышению качества трудовых ресурсов, который стал выше заботы о культивировании усовершенствованного общества или правящего класса.

Далее мы рассмотрим некоторые потенциальные и реальные последствия описанных изменений.

## **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОДУКТ**

В связи с сокращением государственной поддержки университеты обратились за помощью к частному сектору, включая плату за обучение, чтобы покрыть свои расходы. вузы вынуждены вести себя как частные предприятия. Финансирование теперь в меньшей степени зависит от их возможности обращаться к властям (например к законодателям) и в большей – от способности продать товар покупателям по сравнению с аналогичными действиями других университетов. Иногда для этого достаточно просто зачислить достаточное число студентов. Достижения в области политики и технологий обострили конкуренцию.

Развитие пространства европейского высшего образования означает, что вузовское образование в Евросоюзе становится континентальным рынком (Barkholt, 2005: 24; Heller, Rogers, 2006: 93), на котором перед конкуренцией и сотрудничеством могут возникнуть препятствия, вызванные языковыми различиями. Государственная аккредитация частных университетов в Европе и рост частного высшего школьсектора стимулируют данную направленность. Невозможно с уверенностью утверждать, стало ли увеличение частных программ высшего образования ответом на рыночный курс, взятый государственными университетами, или явилось стимулом для подобной направленности. Развитие технологий обострило конкуренцию. Электронное Интернет-образование позволяет студентам получать степени по всему миру. Университеты – участники подобных программ становятся самыми агрессивными конкурентами в попытке получить доход с продажи товаров с низкой предельной себестоимостью, которые можно доставлять студентам всего мира. Разработчики электронных курсов уже давно обратились к престижным университетам (Колумбийскому, Масачуссетскому технологическому и др.) с целью узаконить данную систему подачи материала на рынке, где покупатель слабо информирован о содержании программ и наивен в своих представлениях относительно собственных целей и предпочтений в перспективе (Вок, 2003, р. 163).

На это нам могут возразить: ведь изначально высшее образование было не продуктом, продаваемым на рынке, но опытом, который получали лишь избранные (преимущественно мужчины), наделенные

исключительными умственными способностями, богатством и / или влиянием, или же те, кто просто хотел учиться дальше и мог себе это позволить. Образование было альтернативой воинской службе, работе или путешествиям и не воспринималось как исключительно профессиональная подготовка, отчасти из-за отсутствия конкурентного рынка труда и мобильности трудовых ресурсов в современном понимании. Тем не менее, возникла мощная корреляция между обучением в университете и личными достижениями.

В данной традиции доступ к университетскому образованию определял соответствующий орган власти в зависимости от достижений студента; как правило, любые выплаты если и покрывали, то лишь часть прямых затрат на обучение. Качество зависело от времени и усилий студентов и преподавателей; мотивацией для тех и других были в равной степени и определенный уровень общего интереса к обучению или подготовке к карьере руководителя, и желание получить финансовый доход на инвестиции.

Отношения «студент–профессор», по своей сути, существенно отличаются от отношений «покупатель–продавец». Качество и количество образования зависят от неправильно понятой «производственной функции», куда входят профессор / преподаватель, материалы курса, студент и его / ее однокурсники (Rothschild and White, 1995). Получаемое на выходе образование находится в положительной корреляции с объемом вклада каждой из составляющих (и, возможно, из других источников), однако отношения между ними сложно предсказать, отчасти потому, что выход с трудом поддается измерению. Действительно, ценность опыта обучения в университете, помимо прочего, состояла в самопознании, которого студент достигает в результате изучения различных областей знаний и определения сильных и слабых сторон собственной личности. Университетское образование традиционно готовило к карьере именно в этом смысле, а не с точки зрения предоставления профессиональных навыков.

Рассуждениям о недавней трансформации базового высшего образования посвящено немало работ. Содержание их сложно суммировать, однако многие замечают, что практика его приобретения изменилась. Отмечая возросшую коммерческую ориентацию вузов, многие авторы говорят о «превращении высшего образования в товар» (Shumar, 1997; Rooney and Hearn, 2000; Grineski, 2000; Noble, 2002; Bok, 2003; Sargey, 2005): обычно имеется в виду базовое высшее образование, при этом делается упор на изменение отношений «студент–профессор» от ранее описанного совместного предприятия к форме, больше напоминающей оказание услуг (Sargey, 2005, p. 495). Хотя превращение образования

в товар подразумевает идеологическую ориентацию, которая здесь не нужна, сама концепция проливает свет на ситуацию: согласно этой концепции, практика получения базового высшего образования по своей форме превратилась из учебных отношений в коммерческие; подразумевается, что относительная важность таких мотиваций, как учеба ради самого процесса, снизилась по сравнению с более коммерческими мотивациями, отражающими новый подход со стороны вуза. Упор сместился с интеллекта на сообразительность; мы наблюдаем «отрицание глубокого, имманентного получения знаний путем личного развития через стремление к научному совершенству и замену его такими аспектами образования, которые способствуют только успешному трудоустройству» (Gibbs, 2001, p. 87). Причинно-следственная связь между изменением в интересах студента и университета определенно работает в обоих направлениях.

Измерить или даже доказать существование подобного сдвига в природе высшего образования невозможно; однако данная идея сама по себе служит основой для написания множества книг по теме и примечательных свидетельств о трансформации университетов во многих странах. Следует отметить выход на первый план таких функций (со стороны университетов), как создание брендов (Kirp, 2005; Twitchell, 2004), центров по маркетингу, связям с общественностью (*Higher Education in Europe*, 2003) и учету поступлений (Kirp, 2003), а также (со стороны студентов) рост относительной популярности более профессионально ориентированных дисциплин специализации параллельно с готовностью университетов их предоставлять. Из всего разнообразия вузовской деятельности мы подробнее остановимся на преподавании и учебных курсах.

## **ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ ВУЗОВ**

Перспектива принятия более коммерческих установок при составлении учебного плана вызывает ряд опасений в отношении содержания высшего образования применительно к традиционной модели. Раньше содержание учебного курса, управление им и оценка студентов были во многом прерогативой преподавателя. Учитывая наш упор на непрофильный учебный план базовой ступени, предположим две тенденции: 1) значительная часть студентов подходит к выбору дисциплин с более практической точки зрения; 2) университет же переходит в ситуации покупки–продажи образования от роли привратника, использующего методику распределения на основе власти, к роли предпринимателя, ищущего клиентов. Во-первых, университету будет сложно требовать

прохождения любых курсов, если студенты не будут уверены в их необходимости. Во-вторых, предложенные курсы должны привлечь достаточное число студентов: и тех, кто поступит, и тех, кто завершит обучение. Тем не менее, непрофильное базовое образование по своей сути не предполагает наличия у студентов опыта и знаний, необходимых для совершения правильного выбора:

«...Пока не существует ни одной эффективной методики, с помощью которой студенты могли бы определить, где они лучше всего научатся... Они редко обладают временем или информацией, чтобы исследовать все доступные многообещающие варианты, и, как правило, располагают ограниченной базой для сравнения рассматриваемых опций. В таких условиях конкуренция вовсе не обязательно помогает отсеять неудачные варианты. Вместо этого студенты часто толпой идут на внешне привлекательные специальности или в вузы со сложившейся репутацией, хотя образование там может даваться на среднем уровне.

...принято считать, что студенты колледжей преувеличивают значение профессионального образования и недооценивают менее явную значимость общеобразовательных предметов. Если это так, стимул доходности не будет компенсировать данную ошибку, но обеспечит студентов серьезной профессиональной подготовкой, к которой они стремятся, в ущерб прочим дисциплинам, служащим более широким социальным нуждам, таким как умение делать рациональный нравственный выбор или играть конструктивную роль гражданина в демократическом государстве...» (Вок, 2003, pp. 161–162).

С учетом сказанного можно представить себе, какие учебные курсы и дисциплины окажутся доходными и заполнят учебные планы.

Потенциальным, хотя и не самым удачным, противоядием в подобной ситуации становится аттестация учащихся: преподаватели могут предъявлять требования к студентам, напоминая о риске провалиться на экзамене. В конкурентной среде данная схема не срабатывает: студенты могут выбрать другой курс-продукт, другую программу-продукт или другой университет. Лишь вузы, способные отказаться от конкуренции, могут противостоять такому давлению. В противном случае преподаватели могут испытать давление: их будут заставлять отказываться от аттестационных функций под страхом потери работы. Более того, в конкурентной среде университеты могут использовать аттестацию преподавателей учащимися, чтобы определить, кого студенты любят, а кого – нет: в конкурентной среде преподаватели не могут позволить себе быть нелюбимыми. Последнее отбивает охоту ставить плохие оценки – подробнее об этом будет сказано далее.

Еще одним противоядием может стать проверка рынком: результаты длительной работы выпускника и его «удовлетворенность» продемонстрируют, какие курсы оказались самыми ценными, но «качество жизни» государства может пострадать из-за сокращения поддержки

базового высшего образования и контроля над ним. Однако определить отношения между выбором курса и учебного плана и подобными итогами мешают некоторые сложности, ведь результаты выявляются очень медленно или вообще остаются неизвестными (Marks, 1998: 248). Если в итоге потребитель решит, что содержание программы ни на что не влияет, раз никто не может быстро измерить ее эффективность, нам остается решить: будем ли мы обращаться к экспертам с просьбой спроектировать «наилучшее образование», то есть сослаться на авторитет, или же согласимся на все, что поддержит рынок.

Рассматривая эффект, полученный в ряде австралийских университетов в результате перехода к «культуре, ориентированной на клиента» и перевода отношений «преподаватель–студент» в контекст сферы услуг, Сэппи говорит о концепции превращения образования в товар (Saprey, 2005). Ее основная тема – воздействие на рабочие отношения между университетом и членом преподавательского коллектива, переход от двусторонних отношений к трехсторонним (третьей стороной становится студент-клиент, а также, в противоположность утверждениям руководства, ослабление, а не усиление отношений «работник–работодатель» при добавлении пары «работник–клиент».

Автор четко фиксирует процессы и явления, которые угрожают содержанию и сохранению жестких рамок базового высшего образования, а также роли «традиционного научного авторитета».

- Студент при поддержке руководства требует, чтобы материалы экзаменов формировались только на основе содержания соответствующего курса.
- Студент требует, чтобы все содержание курса было доступно с самого начала семестра, «таким образом, избавляя его от необходимости посещать лекции».
- Студент сопротивляется изменениям в формате / содержании оригинальных материалов, следствием подобных изменений становится деструктивное поведение в аудитории
- Практикуются «выходы и разговоры» в аудитории с целью выразить недовольство студентов «ценностью представляемого материала».
- Студенты ждут, что преподаватели будут оказывать им услуги немедленно, «независимо от формально установленного расписания консультаций и выдачи работ» (Saprey, 2005, pp. 500–501).

Ситуационному исследованию Сэппи недостает внятных, количественно измеримых доказательств изменений, произошедших в роли преподавателя; в своей интерпретации поведения клиента-покупателя

автор прибегает к субъективным суждениям относительно мотивации и важности. Несмотря на это в работе поднимаются серьезные проблемы, с которыми сталкивается высшее образование в результате описанных перемен в академической среде.

Хотя Сэпши в своей работе демонстрирует тревожные наблюдения, автор не пытается проанализировать, какие отношения существуют между данными изменениями и: а) достижениями студента; б) фактором участия коллег по учебе; в) аттестацией. Во-первых, как утверждалось ранее, измерить воздействие изменившейся среды на достижения студента – например долгосрочное трудоустройство, доход, удовлетворенность полученным образованием в течение всей жизни – сложно и требует длительного времени. Во-вторых, исследователи уже начали изучать эффект влияния однокурсников, особенно в тех вузах, где сохранился жесткий отбор (Zimmerman, 2003a and 2003b); вопрос в том, как коммерциализированная среда с ослабленным чувством академического сообщества и расширенным использованием интернет-курсов повлияет на масштабы и значимость подобных воздействий.

И наконец, как отмечалось ранее, превращение студента в клиента, чье удовлетворение в значительной степени становится обязанностью преподавателя, провоцируемого на завышение оценок, чтобы избежать недовольства клиента:

«...по негласному уговору между покупателями и продавцами завышение оценок служит суррогатным заменителем достижений в учебе, которые клиент хочет получить как часть «опыта», приобретаемого за такие большие деньги. С приходом брендов незавышенные оценки ушли в прошлое. Оценки ниже отличных принижают статус «лучшего» образования, доступного на рынке, вызывая у студента-клиента нежелательное и неожиданное разочарование, чувство дискомфорта и неудовлетворенности – подобные результаты *не* должны ассоциироваться с каким бы то ни было образовательным брендом. Традиционная аттестация с полным диапазоном оценок наносит ущерб бренду, а это запрещено [кавычки и курсив автора]» (Manhire, 2000: 4).

Преподаватели по-прежнему могут оценивать знания студентов добросовестно, но неудовлетворительные оценки приведут как минимум к трем неприятным последствиям: вмешательству руководства, сокращению приема и/или негативному отзыву о преподавателе. Любое из этих последствий угрожает популярности самого преподавателя.

Достоверных фактов, свидетельствующих о первом последствии, не так уж много. В ответ на запрос, сделанный влиятельным лицом (спонсором или тьютором), представитель руководства, стоящий над преподавателем, может попросить подчиненного изменить оценку или сделать это сам. Большой популярностью пользуется «упреждающая» инфляция оценок для избежания санкций. Второе последствие мы наблюдаем,

когда студенты избегают преподавателей, известных своей строгостью при выставлении оценок или, наоборот, когда студенты стремятся к тем, кто менее требователен – и при выборе преподавателя конкретной дисциплины, и при выборе самой дисциплины (Johnson, 2003).

Оценивание преподавателей – популярный способ измерить степень удовлетворенности клиента. В Европе аттестация преподавателей не так распространена (Germain, Scandura, 2005), и поэтому значительная доля работ по исследованию связи между аттестацией преподавателей и практикой выставления оценок проверяет гипотезу о положительной связи между баллами аттестации и оценками на примере США. Автор одного из значительных исследований последнего времени приходит к следующему заключению.

I. Расхождения среди преподавателей в практике выставления оценок приводят к необъективности в оценках студентов... [при прочих равных условиях строгость при выставлении оценок коррелирует с низкими баллами].

II. Баллы, которые студенты выставляют преподавателям, не являются достоверными индикаторами эффективности преподавания и учитывают лишь малую долю несоответствий в обучении от студента к студенту и от курса к курсу.

III. Выставление высоких оценок нельзя ассоциировать с высоким уровнем студенческих достижений.

IV. Расхождения в практике выставления оценок существенно влияют на численность студентов, как результат – меньшее число студентов поступает на те специальности, где оценки выставляются жестче.

V. Практика оценивания для отдельных дисциплин и преподавателей не совпадает, и подобные несоответствия ведут к неравенству при аттестации студентов (Johnson, 2003: 237).

Пункты I и IV оказывают явное влияние на популярность преподавателей и позволяют объяснить стремление завышать оценки в ситуации, когда аттестация преподавателей становится важным инструментом определения ценности того или иного сотрудника. Пункт II подтверждает сомнения в отношении обоснованности подобных аттестаций, если целью курса является обучение студента. Пункт IV также влияет на популярность курса или программы и выявляет напряжение, существующее между учебой и популярностью, что, в свою очередь, угрожает целостности учебного плана. Этот пункт, а также пункт V, указывают на вред, причиняемый студентам из-за несогласованности принципов оценивания по всему университету.

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В случае с базовым высшим образованием возросшая роль коммерческой целесообразности при переходе от властного к рыночному распределению становится угрозой для академической целостности курсов и, естественно, для поддержания «традиционного научного авторитета». Если требования к содержанию и точности выполнения, принятые студентами, не управляются программой извне – лучшими примерами являются программы профильного и профессионального обучения – трудно будет установить адекватные требования, опираясь только на традиции вуза или дисциплину. Не беремся утверждать, будто «все сойдет», однако исследования в странах, подобных США, где «корпоративность» (Gibbs, 2001: 93) в сфере высшего образования уже давно набирает силу и ведет к коммерциализации и конкуренции, подтверждают эту тенденцию.

Данная дискуссия выявляет резкий контраст. Не так давно университет финансировал и предоставлял учебный план, а студенту оставалось принять его или уйти – выбор заключался в том, поступать в вуз или нет, причем в случае поступления количество вариантов было ограничено. Сравним это с ситуацией, когда мы рассматриваем образование как продукт, который университет производит и стремится продать целевому клиенту: ожидается, что клиент, несмотря на обезличивание, пойдет учиться в вуз, – таким образом, уместен вопрос «где», возможно, «когда» – но никак не «если».

Зачисление в вуз или поступление на учебный курс всегда было сделкой, в ходе которой продукт меняет хозяина в обмен на некую компенсацию, однако и сделка, и продукт изменили свою природу. Традиционная сделка, которую университеты и студенты заключали между собой, ориентируясь на заслуги, подразумевала скрытое понимание того, что студент является и клиентом, и инвестицией в производство, а цена в денежном выражении может варьироваться от студента к студенту и иметь малое отношение к затратам. Растет число вузов, где студент рассматривается главным образом как покупатель, заплативший цену и желающий получить прибыль. Студент покупает достаточное количество единиц учебной нагрузки (возможно, демонстрирует какие-то знания), чтобы удовлетворить чьи-либо требования к получению степени (подобно тому, как сочетание достаточного объема сырья и усилий позволяет построить дом по правилам строительного кодекса).

Может показаться, что университет формируется под действием внешних сил, но не исключено, что можно влиять на политику государства. Хотелось бы, чтобы структурированный анализ и факты влияли на университетские новшества и государственную политику, в рамках

которой работают вузы, в большей степени, нежели давление рынка. По результатам проведенного анализа можно предположить, что сокращение государственного финансирования вузов стало причиной представленных в данной работе проблем, возникших перед традиционным базовым высшим образованием. Однако если состав студентов изменился столь радикальным образом, что традиционные учебные планы маргинализировались, субсидировать их сохранение может либо правительство, либо конкретные институты. Способствовать этому могло бы и более аккуратное и отрегулированное использование понятия «университет» частными учреждениями. Если приобретение «лучшего образования» подразумевает не только получение хороших оценок, но и их зарабатывание в университете, то одна форма контроля качества ограничит употребление слова «университет» для обозначения учреждений, дающих определенные результаты (используя стандартизированные выпускные экзамены, если понадобится) и использующих «весь диапазон оценок». Для достижения этого, возможно, понадобится редкая политическая воля.

Возникает вопрос, пойдет ли европейский рынок высшего образования – пространства европейского высшего образования, например, – по пути США. Можно предположить, что национальные составляющие и верность традициям воспрепятствуют этому; хорошо это или плохо, наряду с языковыми различиями, подобное отношение будет препятствовать конкуренции и мобильности студентов и преподавателей. Неудачный расклад может, тем не менее, сделать эволюцию университета в Европе более продуманной.

## ИСТОЧНИКИ

- “From the Editors”.** *Higher Education in Europe*, 28 (4), 2003, pp. 405–408.
- BARKHOLT, K.** “The Bologna Process and Integration Theory: Convergence and Autonomy”. *Higher Education in Europe* 30(1), 2005, pp. 23–29.
- ВОК, D.** *Universities in the Marketplace*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2003.
- GERMAIN, M. and SCANDURA, T.** “Grade Inflation and Student Individual Differences as Systematic Bias in Faculty Evaluations”. *Journal of Instructional Psychology* 31(3) 2005 (March).
- GIBBS, P.** Higher Education as a Market: a Problem or Solution? *Studies in Higher Education* 26(1), 2001, pp. 85–94.
- GRINESKI, S.** “I’ve a Feeling We’re Not in Kansas Anymore’: The Commercialization and Commodification of Teaching and Learning in Higher Education”. *Bulletin of Science, Technology, and Society* 20(1), 2000, pp. 19–28.
- HELLER, D. and ROGERS, K.** “Shifting the Burden: Public and Private Financing of Higher Education in the United States and Implications for Europe”. *Tertiary Education and Management* 12(2), 2006, pp. 91–117.

- HOFSTADTER, R.** *Academic Freedom in the Age of the College*. New York: Columbia University Press, 1955.
- HÜFNER, K.** “Higher Education as a Public Good: Means and Forms of Provision”. *Higher Education in Europe* 28(3), 2003, pp. 339–348.
- JOHNSON, V.** *Grade Inflation: A Crisis in College Education*. New York: Springer-Verlag, 2003.
- KIRP, D.** “This Little Student Went to Market”, in, Hers, R. and Mellow, J. (eds.), *Declining by Degrees*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- KIRP, D.** *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.
- KLADIS, D.** “The Social Dimension of the Bologna Process”. *Higher Education in Europe* 28(3), 2003, pp. 353–354.
- KYVIK, S.** “Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe”. *Higher Education in Europe* 29(3), 2004, pp. 393–409.
- MANHIRE, B.** “Grade Inflation in Engineering Education at Ohio University”. *Proceedings of the 2005 American Society of Engineering Education Annual Conference and Exposition*, 2005, pp. 1–12.
- MARKS, D.** “Is the University a Firm?” *Tertiary Education and Management* 4(4) (December 1998), pp. 245–254.
- NOBLE, D.** “Technology and the Commodification of Higher Education”. *Monthly Review* 53(10) (March 2002), pp. 26–40.
- NYBORG, P.** “Higher Education as a Public Good and a Public Responsibility”. *Higher Education in Europe* 28(3), 2003, pp. 355–359.
- ROONEY, D. and HEARN, G.** “Of Minds, Markets and Machines: How Universities Might Transcend the Ideology of Commodification”, in, Inayatullah, S. and Gidley, J. (eds.) *The University in Transformation: Global Perspectives on the Future of the University*. Westport: Bergin and Garvey, 2000.
- ROTHSCHILD, M. and WHITE, L.** “The Analytics of Pricing in Higher Education and Other Services in Which Customers Are Inputs”. *Journal of Political Economy* 103(3) (June 1995), pp. 573–586.
- SAPPEY, J.** “The Commodification of Higher Education: Flexible Delivery and Its Implications for the Academic Labour Process”. *Proceedings of the 19<sup>th</sup> Conference of the Association of Industrial Relations Academics of Australia and New Zealand*, Vol. 1 (Refereed Papers), 2005, pp. 495–502.
- SHUMAR, W.** *College for Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*. London: The Falmer Press, 1997.
- STIGLITZ, J.** *Economics*. New York and London: W. W. Norton and Co., 1993.
- TWITCHELL, J.** *Branded Nation: The Marketing of Megachurch, College, Inc., and Museumworld*. New York: Simon and Schuster, 2004.
- ZIMMERMAN, D.** “Peer Effects in Academic Outcomes: Evidence from a Natural Experiment”. *The Review of Economics and Statistics* 85(1), 2003a, pp. 9–23.
- ZIMMERMAN, D.** “From the Editors”. *Higher Education in Europe* 28(4), 2003b, pp. 405–408.