

Национальные системы высшего образования Великобритании и Франции до и после Болонского процесса

А. Х. Даудов, С. Е. Федоров

Для цитирования: Даудов А. Х., Федоров С. Е. Национальные системы высшего образования Великобритании и Франции до и после Болонского процесса // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2019. Т. 64. Вып. 3. С. 1074–1096.
<https://doi.org/10.21638/11701/spbu02.2019.316>

Влияние Болонского процесса на систему высшего образования в отдельных европейских странах не исчерпывается унификацией ее отдельных структурных звеньев и учебных программ в рамках единого европейского образовательного пространства. Несмотря на существенные сдвиги в европейской системе высшего образования большинство стран-участниц не только сохраняют в условиях европеизации исторически обусловленную специфику образовательных учреждений, но и воспринимают сам процесс глобализации как одно из важнейших средств для реализации национально ориентированных интересов. Даже такое общее для болонской образовательной сферы явление, как ее коммерциализация, реализует внутренние потребности отдельных государств, а не системы в целом. В данной статье рассмотрены два типа национальных систем высшего образования в европейских странах — британская и французская. При этом внимание обращается на историческую специфику системных характеристик высшего образования в этих странах, их различного рода модификации в рамках Болонского процесса, а также анализируется специфика последних преобразований. Британская система показана как тип системы высшего образования, вошедший в рамки единого европейского образовательного пространства, не претерпев существенных изменений. Французская модель, напротив, рассмотрена как один из наиболее показательных примеров, демонстрирующих кардинальные системные сдвиги. Рассматривая различные типы учебных заведений, авторы позиционируют Болонский процесс как особую сферу европейской политики, изменившей не только систему управления высшим образованием и университетскую автономию в этих странах, но и положение профессорско-преподавательского состава и ведомственных чиновников. Системные и структурные реформы в высшем образовании рассматриваются как часть более общих реформ государственного сектора. Особая роль отводится изменяющимся снача-

Абдулла Хамидович Даудов — д-р ист. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 198034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; a.daudov@spbu.ru

Abdulla Ch. Daudov — Doctor in History, Professor, St. Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; a.daudov@spbu.ru

Сергей Егорович Федоров — д-р ист. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет; Российская Федерация, 198034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; s.fedorov@spbu.ru

Sergey E. Fyodorov — Doctor in History, Professor, St. Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; s.fedorov@spbu.ru

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2019

ла под воздействием концепции «нового государственного управления», а затем его различных модификаций подходам к организации и контролю за общественным сектором.

Ключевые слова: Болонский процесс, Франция, Великобритания, национальная система высшего образования.

The National Systems of Higher Education in Britain and France before and after the Implementation of the Bologna Process

A. Ch. Daudov, S. E. Fyodorov

For citation: Daudov A. Ch., Fyodorov S. E. The National Systems of Higher Education in Britain and France before and after the Implementation of the Bologna Process. *Vestnik of Saint Petersburg University. History*, 2019, vol. 64, iss. 3, pp. 1074–1096. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu02.2019.316> (In Russian)

Recently the European Higher education systems and their governance have undergone considerable changes. Domestic Higher Education institutions have been subjected to competing visions of how Higher Education systems and their institutions should be governed. The shift to so called soft governance mechanisms at the European level was unleashed and intensified by the Bologna and to some degree by the Lisbon strategies. Also, both strategies prompted national governments to engage in proactive reforms. This article aims to provide a suggestive analysis of such changes in Higher Education governance in the two Western European countries: Great Britain and France. By focusing on the reform trajectories of Higher Education systems in both countries over the three past decades, the authors examine the interplay between governance mechanisms and historically embedded institutions of Higher Education, and ways of their survival or partial decline in the changed circumstances. Examining different types of public Higher Education institutions, the authors look upon the Bologna process as the policy area, which has not only reconfigured institutions of governance and reshaped the allocation of autonomy between the state and university management but also changed identity of both professorial and administrative bodies of Higher Education institutions. The analysis also focuses on relationship between the state and Higher Education institutions and patterns of governance within universities before and after the Bologna reforms. The mentioned features provide the basis for complex understanding of national peculiarities and uniqueness of Higher Education systems.

Keywords: Bologna Process, France, Great Britain, national system of Higher education.

Влияние Болонского процесса на систему высшего образования в отдельных европейских странах не исчерпывается унификацией ее отдельных структурных звеньев и учебных программ в рамках единого европейского образовательного пространства. Большинство стран-участниц не только сохраняют в условиях европеизации исторически обусловленную специфику образовательных учреждений, во многом совершенствуя ее отдельные проявления, но и воспринимают сам процесс глобализации как одно из важнейших средств для реализации национально ориентированных интересов. Даже такое общее для болонской образовательной сферы явление, как ее коммерциализация, реализует внутренние потребности отдельных государств, а не системы в целом¹.

¹ The European higher education area in 2012: Bologna process implementation report. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2013.

Значительная часть реформ высшего образования в европейских странах, которые принято называть реформами Болонского процесса, определялась популярным на рубеже столетий убеждением, что именно эта сфера общественно ориентированной деятельности играет важнейшую роль в функционировании так называемой экономики знания. Современные исследования, связанные с анализом преобразований в рамках самого процесса, как правило, учитывают не только содержание, но и уникальную с точки зрения исторического развития природу отдельных моделей высшего образования, характерных для этих моделей институтов². Уникальность национальных образовательных моделей, помимо прочего, связывают с их разноплановыми функциями, их внутрисистемной фрагментированностью, зависимостью от репертуара профессиональных компетенций и набора образовательных дисциплин, а также типичными чертами образовательных учреждений как профессиональных организаций³. Обращается внимание на особенность образовательных учреждений как объектов государственной политики (управление, контроль, реформы), а также особенности тех товаров и услуг, которыми они обеспечивают современный рынок. При этом степень государственной интервенции в систему образования и место, которое вузы занимают в современном потребительском обществе, как правило, рассматриваются в качестве двух важнейших факторов реформенного процесса и его последствий⁴. В свою очередь, системные и структурные реформы в высшем образовании рассматриваются как часть более общих реформ государственного сектора, развитие которого в контексте современного европейского общества во многом связано с изменяющейся функцией самого государства⁵. Особую роль играют трансформирующиеся сначала под воздействием концепции «нового государственного управления» (а затем — его различных модификаций) подходы к организации и контролю за общественным сектором⁶.

В данной статье рассмотрены два типа национальных систем высшего образования в европейских странах — британская и французская. При этом внимание обращено на историческую специфику системных характеристик высшего образования в этих странах, их различного рода модификации в рамках Болонско-

² Fairweather J. S., Blalock E. Higher education: The nature of the beast // The Palgrave international handbook of higher education policy and governance / eds J. Huisman, H. Boer de, D. D. Dill, M. Souto-Otero. Basingstoke. 2015. P. 3–19; Frank D. J., Meyer J. W. University expansion and the knowledge society. Theory and Society. 2007. Vol. 36. No. 4. P. 287–311.

³ Cremonini L., Westerheijden D. F., Benneworth P., Dauncey H. In the shadow of celebrity? World-Class University policies and public value in higher education. Higher Education Policy, 2014. Vol. 27. P. 341–361; Bleiklie I., Michelsen S. Comparing HE policies in Europe // Higher Education. 2013. Vol. 65. No. 1. P. 113–133; Cerych L., Sabatier P. A. Great expectations and mixed performance: The implementation of higher education reforms in Europe. Stoke-on-Trent, 1986.

⁴ Voss J. P. Designs on governance. Development of policy instruments and dynamics in governance. Enschede, 2007; van Vught F., de Boer H. Governance models and policy instruments // The Palgrave international handbook of higher education policy and governance / eds J. Huisman, H. Boer de, D. D. Dill, M. Souto-Otero. Basingstoke, 2015. P. 38–56.

⁵ Neave G. The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe. The prince and his pleasure. Basingstoke, 2012.

⁶ Christensen T., Lægveid P. Democracy and administrative policy: Contrasting elements of New Public Management (NPM) and post-NPM // European Political Science Review. 2011. Vol. 3. No. 1. P. 125–146; Pollitt C., Bouckaert G. Public management reform: A comparative analysis: New public management, governance, and the neo-Weberian state. Oxford, 2011.

го процесса, а также проанализирована специфика последних преобразований. Британская система показана как тип системы высшего образования, вошедший в рамки единого европейского образовательного пространства и не претерпевший существенных изменений. Французская модель, напротив, будет рассмотрена как один из наиболее показательных примеров, демонстрирующих кардинальные системные сдвиги.

* * *

Задолго до процесса европеизации и глобализации в системе высшего образования Соединенного Королевства были осуществлены последовательные реформы, которые определили ее близость с ориентированной на рынок моделью⁷. Несмотря на значительные изменения британская система высшего образования сохранила почти в неизменном виде феномен так называемого академического самоуправления и осталась в целом автономно функционирующим сектором современного британского интеллектуального рынка. Исследователи, как правило, подчеркивают уникальную роль, которая принадлежит британской системе высшего образования в Болонском процессе и сводят ее к исходному влиянию «британских» принципов организации высшего образования на формирование организационной структуры Болонской системы в целом⁸.

Первая волна преобразований в системе высшего образования Великобритании началась сразу же после индустриальной революции и была связана с открытием так называемых краснокирпичных университетов (Лидс, Бирмингем, Бристоль, Шеффилд, Ливерпуль и Манчестер), которые должны были функционировать как центры гражданской науки. Вторая приходится на 1960-е гг. и увязывается с процессом массового внедрения профессионального образования⁹. Третья была связана с уравниванием статуса прежних политехнических колледжей с университетами (1992 г.), что положило конец существованию традиционной для Великобритании бинарной системы высшего образования¹⁰.

«Старые» университеты позиционируются как соответствующие гумбольдтской модели: они обладают институциональной автономией, ориентируются на научно-исследовательскую деятельность, а также характеризуются преобладанием механизмов коллегиальных структур в системе внутриуниверситетского управ-

⁷ *Tapper T., Salter B.* Understanding Governance and Policy Change in British Higher Education. Oxford Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS) Occasional Paper. 2003. No. 11.

⁸ *Dobbins M.* Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence towards a Common Model? Basingstoke, 2011; *Hoareau C.* Does Deliberation Matter? The Impact of the Bologna Process on Attitudes and Policies in European Higher Education. Unpublished PhD thesis. The London School of Economics and Political Science (LSE), 2009. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/4187765.pdf> (дата обращения: 10.09.2018).

⁹ *Boliver V.* Expansion, Differentiation, and the Persistence of Social Class Inequalities in British Higher Education // Higher Education. 2011. Vol. 61. No. 3. P. 229–242; *Tapper T.* The Governance of British Higher Education: The Struggle for Policy Control. Dordrecht, 2007; *Risser D.* Governance and Functioning of British Higher Education // Beiträge zur Hochschulforschung. 2003. Vol. 25. No. 1. P. 84–101; *Theisens H.* Status by Stealth? Market Orientation in British Higher Education // The Rise of Interactive Governance and Quasi-markets / eds B. Denters, O. van Heffen, J. Huisman, P. J. Klok. Dordrecht, 2003. P. 203–216.

¹⁰ *Leišyte L.* Higher Education in the United Kingdom. Center for Higher Education Policy Studies. Universiteit Twente. Twente, 2007. — Сейчас в Соединенном Королевстве функционируют около 90 университетов (из них 13 — в Шотландии и 2 — в Северной Ирландии).

ления и так называемой профессорской автократией¹¹. Подчинявшиеся прежде местным властям, образованные после 1992 г. университеты отличались централизованным и иерархичным контролем и, в отличие от «старых» университетов, полным отсутствием корпоративного самоуправления.

Несмотря на существование в британских университетах замкнутого и автономно функционирующего сообщества университетских ученых или же так называемой профессорской бюрократии¹², система высшего образования в Соединенном Королевстве все-таки отличается от гумбольдской модели¹³. В отличие от Германии (и близкой ей по организационным принципам Франции), только академические департаменты или факультеты, а не многочисленные кафедры, считаются основными структурными подразделениями университета. Более того, британская система высшего образования исторически дистанцировалась от государства, предпочитая ему ближайшее к каждому университету местное сообщество: университеты никогда не подчинялись Министерству образования¹⁴.

Традиция подобного дистанцирования не исчерпывалась характерными для германской модели принципами автономности. В среде британского университетского сообщества традиционно сильными были убеждения, что любое научное знание, реализуемое в преподавательской и исследовательской деятельности, должно служить общественным интересам и что государство вправе отслеживать эти процессы.

Еще в XIX в. британские интеллектуалы критиковали германскую идею науки и профессиональных интересов преподавателей как самодостаточные основания для университетской деятельности, полагая, что учебные заведения должны культивировать исключительно общественно полезное знание. В этом смысле британские университеты не только прививали студентам определенные знания, но и готовили их к активной общественной деятельности¹⁵.

В структурном отношении британская система также обладала известным своеобразием, отличавшим ее от континентальных аналогов. К примеру, каждый университет был наделен правом самостоятельно определять репертуар научных степеней и квалификаций. Как правило, степень бакалавра присуждалась после

¹¹ Считается, что в «старых» университетах царит дух «республики науки» М.Поланьи (*Polanyi M. The Republic of Science. The MIT Press, 1962*), при этом роль «законов знания» и общественного служения очень велика, а действие «законом рынка» ослаблено. См.: *Taylor J. "Big is Beautiful". Organisational Change in Universities in the United Kingdom: New Models of Institutional Management and the Changing Role of Academic Staff // Higher Education in Europe. 2006. Vol. 31, No. 3. P. 252–273; Kogan M. Models of Governance and Development in the United Kingdom // Higher Education in Europe. 1992. Vol. XVII, No. 3. P. 46–58.*

¹² *Ferlie E., Andresani G. United Kingdom from Bureau Professionalism to New Public Management? University Governance Western European Comparative Perspectives. Dordrecht, 2009. P. 177–195.*

¹³ *Dobbins M. Higher Education Policies in Central and Eastern Europe; Neave G. The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's System of Higher Education // Educational Policy. 2003. Vol. 17, No. 1. P. 141–164.*

¹⁴ *Ferlie E., Andresani G. United Kingdom from Bureau Professionalism to New Public Management... P. 177; Kaiser F. Higher Education in France: Country Report. International Higher Education Monitor. Twente, 2007; Van Wageningen A. C., De Staat van de. Universiteit: Een rechtsvergelijkende studie naar de institutionalisering van de universiteit in Nederland, Frankrijk en Nordrhein-Westfalen. Enschede, 2003. P. 5–7.*

¹⁵ *Neave G. The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community... P. 141–164.*

успешного освоения трехгодичной (Англия) или же четырехгодичной (Шотландия) программы. В Великобритании нет существенных отличий между научной степенью и квалификацией. В отличие от европейской двухгодичной программы, обязательной для присуждения степени магистра, в Великобритании действует иная схема. Несмотря на наличие аналогичных программ вторая университетская степень, как правило, присуждается по результатам годовичного обучения. Университеты Оксфорда и Кембриджа присваивают степень магистра только после прохождения соискателем определенной профессиональной стажировки¹⁶.

Независимо от описанных выше особенностей британская система высшего образования остается государственной. Это выражается не только в отсутствии частных университетов, но и в зависимости всех учреждений высшего образования от государственного финансирования. Учреждение в 1919 г. Комиссии по университетским грантам открыло путь к более тесным взаимоотношениям университетов с государством. Оставаясь формально самостоятельным подразделением Казначейства, а не Министерства образования, эта комиссия занималась выделением субсидий для финансирования образовательной и хозяйственной деятельности университетов на пятилетний срок, но при этом не вмешивалась в их распределение внутри самих университетов. Комиссия функционировала в качестве своеобразного буфера между государством и университетами, поскольку ее состав формировался главным образом из числа известных ученых и специалистов, присутствие которых гарантировало автономию университетской жизни¹⁷. В очень схожем с германской практикой ключе получавшие гранты университеты не несли ответственности перед парламентом и правительством и вплоть до отмены такой схемы финансирования (1970-е гг.) функционировали как корпоративные сообщества, самостоятельно определявшие перспективы своего дальнейшего развития¹⁸.

Ситуация стала меняться, когда британское общество изменило свое отношение к образованию, посчитав необходимым превратить его из элитного в массовое. Сама система образования все чаще стала определяться как неразрывно связанная с экономическим и социальным производством. Несмотря на все попытки университетского сообщества убедить правительство, что оно действует в интересах общества, предоставляя неограниченные возможности для развития научного потенциала профессорско-преподавательского состава, упреки в невыполнении социальных обязательств становились все более последовательными¹⁹.

Конец 1980-х — начало 1990-х гг. ознаменовался беспрецедентным сдвигом в политике британского правительства в отношении университетов, приведшим к отказу от наиболее принципиальных элементов, связанных с моделью университетского самоуправления. Речь идет о новом понимании самого феномена высшего образования как явления, основанного на человеческом капитале и подчиненного

¹⁶ Witte J. Adaptations of National Degree Structures in the Context of the Bologna Process: An Analysis of Policy Change in German, Dutch, French and English Higher Education (1998–2004). Promotionsschrift. Universität Twente, 2006. URL: <https://www.utwente.nl/en/bms/cheps/education/phd-page/cheps-alumni-and-their-theses/2006wittedissertation.pdf> (дата доступа: 10.09.2018).

¹⁷ Leišyte L. Higher Education in the United Kingdom... P. 42.

¹⁸ Ferlie E., Andresani G. United Kingdom from Bureau Professionalism to New Public Management... P. 180; Shattock M. The Academic Profession in Britain: A Study in the Failure to Adapt to Change // Higher Education. 2001. Vol. 41. P. 27–47.

¹⁹ Kogan M. Models of Governance and Development in the United Kingdom. P. 49.

определенным экономическим интересам²⁰. Размеры государственного долга, безработица и экономический упадок определили череду более масштабных экономических и административных реформ, инициированных правительством М. Тэтчер. Новая стратегия правительства в отношении высшего образования была основана на убеждении, что государство вправе не только контролировать университеты в сфере их внутриведомственной деятельности, но и требовать от них подготовки нацеленных на активную социальную деятельность выпускников. В результате государство предприняло шаги по установлению более жесткого контроля над системой высшего образования, с тем чтобы отслеживать расходы на образовательные услуги в соответствии с более широкими экономическими и социальными задачами.

Считается, что именно в этот период государство начинает управлять самой системой, используя политику реформ, основанных на принципах менеджизма, а также методов, характерных для регулирования частного сектора экономики²¹. Государственное финансирование университетов было сокращено уже в 1980 г. на 15%. В этих условиях многие университеты были вынуждены использовать новые решения: к примеру, извлекать доходы от предоставления дополнительных услуг, связанных с арендой и временной эксплуатацией университетских помещений, а также взимать плату за обучение с иностранных студентов²². Кроме того, реформы предполагали также механизмы, связанные с оценкой эффективности системы высшего образования. В знаменитом Отчете Джаррато (1985) критике были подвергнуты «необоснованно разросшиеся факультеты, которые воспринимали преподаваемые ими дисциплины как более значимые, чем дальнейшее процветание самих университетов». Правительство Тэтчер стремилось к установлению большей соревновательности между университетами, развивая идею, что университеты являются подобием общественных предприятий, потребителями услуг которых выступают студенты.

С повсеместным распространением идеи о том, что образование является экономическим ресурсом, Отчет предлагал изменить функции ректоров (*vice-chancellor*), избравшихся ранее из среды наиболее признанных мировым академическим сообществом ученых, и приравнять эти функции к полномочиям наделенных высшими административными функциями чиновников, способных обеспечить внутриведомственное и финансовое руководство университетом²³.

Сдвиги в отношениях между правительством и университетами были закреплены осуществлявшейся один раз в 5 лет процедурой оценки проводимых в университетах научно-исследовательских программ и проектов (*Research Assessment Exercise*). В рамках такой экспертизы был подготовлен переход от традиционной схемы нецелевых инвестиций правительства в образование к его целевому финансированию, основанному на учете конечных результатов²⁴. При этом состав

²⁰ *Tapper T.* The Governance of British Higher Education: The Struggle for Policy Control. P.4–5.

²¹ *Tapper T., Salter B.* Understanding Governance and Policy Change in British Higher Education. Oxford CHEPS Occasional Paper. 2003. No. 11.

²² *Ferlie E., Andresani G.* United Kingdom from Bureau Professionalism to New Public Management... P. 180.

²³ *Taylor J.* Big is Beautiful. Organizational Change in Universities in the United Kingdom... P.252; *Bleiklie I.* Towards European Convergence of Higher Education Policy? // Higher Education Management. 2001. Vol. 137, No. 1. P.21.

²⁴ *Tapper T.* The Governance of British Higher Education: The Struggle for Policy Control. P.44, 193.

экспертов оставался монополией ведущих специалистов. Внедрение принципов нового государственного управления было закреплено парламентским Актом об образовательной реформе (Education Reform Act, 1988), согласно которому учреждались Комитет по университетским грантам и так называемые финансовые советы. Помимо окончательной ликвидации каких бы то ни было различий между университетами и политехническими колледжами (1992), создание финансовых советов (отдельно для Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии) считается наиболее существенным достижением образовательной реформы последних десятилетий прошлого века. В отличие от своего предшественника (Комиссии по университетским грантам) финансовые советы были непосредственным образом связаны с правительственными структурами и действовали с учетом стратегических ориентиров, установленных государством. Университеты сохранили за собой право оперативного управления финансами, но координирующая функция и контроль за исполнением обязательств передавались правительству²⁵.

Такого рода изменения свидетельствовали не только об устойчивой тенденции к рыночному планированию на уровне отдельного образовательного учреждения, но и конкуренции, которая устанавливалась между университетами. Правительство позиционировало отдельные университеты в качестве субъектов государственного финансирования и полагало, что сам процесс потребления должен регулироваться в строгом соответствии с рыночной конъюнктурой²⁶. Советы были обязаны расширять круг потенциальных инвесторов, при этом наиболее приоритетной считалась связь такого рода источников финансирования с производством.

Несмотря на то что состав финансовых советов по-прежнему формировался из числа ведущих ученых и экспертов, их деятельность напрямую связывалась с контролем за исполнением задач, поставленных правительством. Т. Таппер полагает, что с момента создания финансовых советов в высшем образовании Соединенного Королевства устанавливается власть «вездесущего регламентирующего государства», и университеты окончательно утрачивают былую автономию²⁷. Точка зрения Таппера подвергается критике со стороны ряда специалистов, которые обращают внимание на позитивные для самих университетов последствия реформы. В частности, подчеркивается, что создание советов не только способствовало внедрению рыночных механизмов в систему университетского управления, но и стимулировало процесс, связанный с укреплением и дальнейшим расширением полномочий университетской администрации в финансовой сфере. Новая инвестиционная модель оказывала позитивное воздействие на обе стороны, участвующие в обновленном таким образом процессе.

Вопреки утверждениям о всеобъемлющем государственном контроле, британское правительство, в отличие от, к примеру, французского, воздерживалось от детальных предписаний для достижения поставленных целей и оставляло за

²⁵ Ibid. P. 34. О так называемом регулирующем государстве см.: *Levi-Faur M. The Odyssey of the Regulatory State. Episode One: The Rescue of the Warfare State. Jerusalem Papers in Regulation and Governance. 2011. No. 39; Neave G. The Evaluative State Reconsidered // European Journal of Education. 1998. Vol. 33. No. 3. P. 265–284.*

²⁶ *Henkel M. Academic Identities and Policy Change in Higher Education. London, 2000; Walsh K. Public Service and Market Mechanisms. Competition, Contracting, and the New Public Management. Basingstoke, 1995.*

²⁷ *Tapper T. The Governance of British Higher Education: The Struggle for Policy Control. P. 34.*

финансовыми советами известную свободу действий²⁸. В свою очередь, за университетами оставались все полномочия по определению тактических методов в реализации правительственных задач, и это обстоятельство стимулировало принятие оправданных с точки зрения стратегии эффективных решений, усиливая тем самым конкуренцию между образовательными учреждениями. Более того, сам механизм такого финансирования отвечал интересам не только государства, но и самих университетов²⁹.

Как известно, основной формой финансирования высшего образования по-прежнему оставались единовременные (нецелевые) гранты. При этом государство переключается на практику активного использования так называемых целевых субсидий, обеспечивая тем самым дополнительную заинтересованность образовательных учреждений в реализации государственных инициатив. Главы университетской администрации и сами факультеты сохраняли за собой основные рычаги контроля за образовательным процессом, качеством предоставляемых услуг, но при этом ориентировались на закрепляемые государством приоритеты³⁰.

Реформы Тэтчер определили формирование трехуровневой системы управления высшим образованием в Соединенном Королевстве. Верхний эшелон занимали само правительство и Министерство образования, определявшие стратегические задачи для системы в целом. Каким образом и в какой последовательности подобного рода задачи будут определять перспективы развития системы, оставалось компетенцией финансовых советов, ответственных за адресное перераспределение выделенных правительством средств. Снизу иерархия замыкалась администрацией отдельных университетов, которая в пределах своих полномочий стремилась к эффективной реализации установленных правительством приоритетов и самостоятельно определяла пути внутреннего развития своего университета³¹.

Определившаяся в конце 1980-х — начале 1990-х гг. тенденция на рыночную ориентацию высшего образования способствовала постепенному отказу от основных структурных элементов академического самоуправления, традиционно защищавшего университетское сообщество от любого внешнего вмешательства³². Принцип академического доминирования в университетах и собственно историческая модель традиционного британского образования подверглись серьезным изменениям³³. Маркетизация высшего образования привела к далеко идущим, как и в американской модели, последствиям, обладающим, однако, своей определенной спецификой.

Сформировавшаяся на исходе столетий новая модель управления британским высшим образованием обычно характеризуется в специальной литературе как

²⁸ *Dobbins M., Knill K.* Higher Education Governance and Policy Change in Western Europe. International Challenge to Historical Institution. London, 2014. P. 52–79.

²⁹ *Theisens H.* Statism by Stealth? Market Orientation in British Higher... P. 203–216.

³⁰ *Taylor J.* “Big is Beautiful”. Organisational Change in Universities in the United Kingdom... P. 262–263.

³¹ *Leislyte L.* Higher Education in the United Kingdom... P. 13; *Tapper T., Salter B.* Understanding Governance and Policy Change in British Higher Education. P. 12–14.

³² *Shattock M.* Dearing on Governance — the Wrong Prescription // Higher Education Quarterly. 1999. Vol. 52. No. 1. P. 35–47.

³³ *Halsley H. A.* Decline of the Donnish Dominion. Oxford, 1992.

планово-менеджеристская³⁴. При этом подчеркивается ее особая роль в иной, чем прежде, концептуализации самой идеи высшего образования, которая на деле означает сдвиг от принципа определенной обществом особой социальной привилегии к идее широко доступной гарантированной государством и предоставляемой университетом услуги. Видоизменяется его позиционирование в системе предоставляемых государством социальных благ. Университеты трансформируются, приобретая функции, значение которых определяется рыночной конъюнктурой и видоизменяющимся спросом на образовательные услуги³⁵.

Роль государства в процессе предоставления подобного рода услуг сводится, помимо финансирования, к определению особого рода задач, обеспечивающих максимальное соответствие между интересами поставщика и потребителя. Именно поэтому британское правительство имеет большее, чем, скажем, американское, влияние на сам процесс реализации образовательных услуг, поскольку именно оно, одновременно практикуя механизмы целевого и нецелевого финансирования, существенным образом стимулирует использование университетами рыночных механизмов. Если единовременные выплаты по-прежнему способствуют сохранению университетской самостоятельности, то целевые, как правило, гарантируют самоу государствену реализацию его собственных интересов.

Во второй половине 1990-х гг. в системе управления высшим образованием Соединенного Королевства произошли дальнейшие изменения, связанные с закономерным наращиванием государственного присутствия, материализовавшегося в учреждении новых инициатив. Во-первых, речь идет о повсеместной организации аудиторских проверок, применявших при анализе образовательной деятельности университетов шкалу оценки показателей эффективности в использовании финансовых вложений³⁶. Созданное для этих целей Агентство по обеспечению качества в образовательном процессе (The Quality Assurance Agency for Higher Education) по-прежнему привлекало для экспертной деятельности университетских преподавателей, но оставалось при этом автономной некоммерческой организацией. Разработанная сотрудниками Агентства шкала оценки эффективности учебного процесса отличалась от широко применяемых на континенте систем, поскольку в ее основу был положен принцип учета конечных, т. е. достигнутых, а не исходно прогнозируемых, как в остальных европейских странах, результатов. При этом эксперты оценивали достигнутые показатели в сравнительном междууниверситетском и региональном ключе³⁷. Позднее в ведение Агентства перешел и мониторинг качества преподавания — университетской сферы, остающейся табу для внешнего контроля в гумбольдтской системе³⁸.

³⁴ Термин был впервые использован в работе: *Kogan M. Models of Governance and Development in the United Kingdom*. P. 53.

³⁵ *Tapper T. The Governance of British Higher Education: The Struggle for Policy Control*. P. 18.

³⁶ *Hoareau C. Does Deliberation Matter...* P. 195; *Tapper T., Salter B. Understanding Governance and Policy Change in British Higher Education*. P. 3.

³⁷ *Dobbins M., Knill K. Higher Education Governance and Policy Change in Western Europe...* P. 38–50; *Hoareau C. Does Deliberation Matter...* P. 195; *Neave G., van Vught F. Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, 1991. P. 251–252.

³⁸ *Bradney A. The Quality Assurance Agency and the Politics of Audit // Journal of Law and Society*. 2001. Vol. 28. No. 3. P. 430–443.

Во-вторых, приоритетные для правительственной политики инициативы, связанные с развитием тесных взаимоотношений между университетами и промышленными предприятиями, все чаще стали принимать формы поощряемого властями сотрудничества с региональным бизнесом. Трансформировавшиеся и интенсифицировавшиеся именно таким образом традиционные связи британских университетов с местным сообществом способствовали их превращению в важнейшие рычаги регионального экономического развития. Созданному для этих целей Агентству регионального развития (Regional Development Agency) было поручено развивать совместные формы такого рода деятельности.

В-третьих, пришедшее вслед за консерваторами правительство Э. Блэра было заинтересовано не столько в сокращении расходов на образование, сколько в привлечении новых капиталовложений. Учрежденная в 1997 г. так называемая Частная финансовая инициатива (The Private Finance Initiative) открыла широкие возможности для венчурных инвестиций в высшее образование³⁹. При этом объем внедряемого в саму систему частного капитала оставался под контролем государства.

В-четвертых, именно лейбористы активно способствовали оформлению типичных для последующего Болонского процесса направлений в развитии британского высшего образования. Речь идет прежде всего о диверсификации капиталовложений и формировании принципов социальной вовлеченности в университетской политике. Правительство Блэра не только ввело стандартизированную плату за обучение, но и связало предоставление субсидированных займов и грантов с материальным положением студентов⁴⁰.

Во Франции с точки зрения своей структуры дореформенная система высшего образования является уникальной. Ее специфика определяется наличием различных типов образовательных учреждений, среди которых отдельно выделяются собственно университеты, высшие школы (*grandes écoles*), так называемые специализированные высшие школы (*écoles spécialisées*), в своей совокупности обеспечивающие магистерские программы по различным отраслям гуманитарного, точного, естественно-научного и технического знания, а также ориентированные на исследовательские (в основном докторские) программы высшие нормальные школы (*écoles normales supérieures*) и так называемые высшие учреждения (*grands établissements*).

Университеты структурно варьируются от однопрофильных до многопрофильных учебных заведений, обеспечивающих свободный доступ к высшему образованию для всех обладателей степени бакалавра, присуждаемой после успешной сдачи выпускного экзамена за курс средней школы. *Grandes écoles* представляют собой элитные учебные заведения, для поступления в которые необходимо сдать вступительный экзамен (*concours*). Наконец, *écoles spécialisées*, включающие около 120 практически ориентированных университетских институтов (*instituts universitaires*), также позиционируются как привилегированные образовательные учреждения, осуществляющие подготовку специалистов в области предпринима-

³⁹ Ferlie E., Andresani G. United Kingdom from Bureau Professionalism to New Public Management... P. 158–160.

⁴⁰ Witte J. Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Dissertation. Universiteit Twente. Enschede. 2006. P. 238.

тельства, естественных наук (*instituts universitaires professionnalisés*), технических специальностей (*instituts universitaires de technologie*) среднего образования и педагогики (*instituts universitaires de formation des maîtres*), хотя и не предполагают вступительного экзамена, но требуют от поступающих высокой подготовки.

Четыре действующие во Франции высшие нормальные школы (в Париже, Лионе, Кашане и Ренне) и многочисленные *grands établissements*⁴¹ демонстрируют типичную для национальной системы высшего образования градацию учебных заведений на «слабые» и «сильные» в научном плане учреждения, определяющуюся отсутствием и наличием докторских программ, а также исследовательской и проектной работы⁴².

Французская система высшего образования, в отличие от британской, обнаруживает не только теснейшую связь, но и зависимость от государства уже в начале XIX в. Именно тогда были предприняты первые, инициированные правительством Наполеона, реформы, приведшие к закрытию так называемых старых университетов и усилению роли *grands établissements* как исследовательских учебных заведений. Большинство экспертов полагает, что государственное регулирование самой системы неизменно оставалось решающим на протяжении двух последующих столетий и только некоторые, ссылаясь на традиционные связи университетской профессуры с Министерством образования, считают возможным говорить о своеобразной системе централизованного самоуправления (*co-gestion*)⁴³.

Функция важнейшего гаранта такого самоуправления отводится Национальному совету по высшему образованию и науке (*Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche*), традиционно состоящему из представителей университетской администрации и профессорского состава, членство которых регулируется не только государственными квотами, но и мандатами студенческих и профессиональных организаций. Более того, вплоть до недавнего времени университетам было присуще отсутствие развитого административно-исполнительного аппарата, что определяло особую роль коллегиального принципа в принятии всех внутренних решений и тем самым усиливало элементы самоуправления не только на уровне отдельного учреждения, но и на уровне его специализированных подразделений. Именно поэтому французские университеты, в отличие от британских, не представляли собой влиятельных корпоративных объединений⁴⁴.

Отсутствие исторически консолидированных учебных заведений, с одной стороны, и решающая роль государства в их реорганизации и функционировании, — с другой, однако, не исчерпывали специфики французской системы высшего образования. Речь идет о присутствии самой системе парадоксальном сосуществовании

⁴¹ К началу 2018 г. во Франции свою образовательную деятельность осуществляли 30 *grands établissements*; из них 17 находились в непосредственном подчинении Министерства национального образования и научных исследований, 1 — Министерства экономики, финансов и промышленности и 12 — Министерства культуры. Эта цифра оставалась неизменной с 2000 г. (закон № 2000–250).

⁴² *Kaiser F.* Higher Education in France: Country Report...

⁴³ *Friedberg E., Musselin C.* L'Etat face aux universités. Paris, 1993; *Musselin C., Paradeise C.* France: From Incremental Transitions to Institutional Change // *University Governance: Western European Perspectives* / eds C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie, E. Ferlie. Dordrecht, 2009. P. 21–51.

⁴⁴ *Chevallier T.* The Changing Role of the State in French Higher Education // *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. Dordrecht, 2007. P. 159–174.

законодательно декларируемого принципа равенства возможностей (*égalité*) и ее элитистски ориентированными приоритетами.

Известно, что государство традиционно рассматривалось во Франции как гарант равного доступа к высшему образованию⁴⁵. При этом современные исследования показывают устойчивую заинтересованность самой системы в сохранении *grandes écoles* и *grands établissements* как ее наиболее престижных и ограниченных в плане поступления звеньев. Государство, в свою очередь позиционируя финансирование этих учреждений как приоритетное, удваивает тем самым исходные параметры их социального превосходства⁴⁶. Даже после реформ Алена Савари (1981), когда университеты обрели новые права, приоритеты самой системы остались неизменными: в отличие от *grandes écoles* и *grands établissements* они по-прежнему были лишены возможности принимать самостоятельные решения относительно выделяемых средств и осуществлять с их использованием соответствующие внутренние преобразования без одобрения правительства⁴⁷.

Назначение Лионеля Жоспена на пост главы Министерства образования (1988) традиционно оценивается как новая фаза в преобразованиях системы высшего образования, в ходе которой были частично изменены формы и принципы университетской администрации и расширены права президентов, но внедренная им политика контрактуализма (*politique contractuelle*) вновь обнажила черты описанного выше превосходства. Согласно новой реформе, предполагалось, что 5–10% университетского бюджета будут определяться на основе четырехлетних контрактов с государством (*contrats quadriennaux*). Университеты должны были приступить к формированию планов перспективного развития с учетом показателей четырех ближайших лет. Как известно, эта стратегия была заимствована из уже действовавших схем инвестирования образовательных учреждений с научно-исследовательской направленностью, т. е. *grandes écoles* и *grands établissements*, и предполагала расширение финансовых полномочий президентов университетов, а также соответствующих глав факультетской администрации⁴⁸. При этом конечные показатели отчетности во многом зависели от объемов выполненной исследовательской и проектной работы, и в этом смысле университеты в очередной раз уступали *grandes écoles* и *grands établissements* по общей сумме итоговых показателей. Так называемая реформа Франсуа Байру (1997) инициировала фронтальную отчетность учреждений высшего образования перед Национальным комитетом по экспертизе (*Comité National d'Evaluation*) и как итог — в очередной раз выявила определенную исследовательскую несостоятельность университетов⁴⁹.

Сохраняющиеся противоречия тем не менее не влияли на существенную с точки зрения последующих реформ динамику. Политика контрактуализации во многом способствовала внедрению новых механизмов формирования научно-исследовательских программ в рамках отдельных университетов и тем самым расширяла возможности университетской администрации, вынужденной в новых условиях

⁴⁵ Schriewer J. Bologna — ein neu-europäischer Mythos // Zeitschrift für Pädagogik. 2007. Bd. 53. No. 2. S. 182–199.

⁴⁶ Aghion P., Cohen É. Education et Croissance. Paris, 2004. P. 136–137.

⁴⁷ Musselin C. La longue marche des universités françaises. Paris, 2001. P. 58–61.

⁴⁸ Musselin C., Paradeise C. France: From Incremental Transitions to Institutional Change. P. 28.

⁴⁹ Aghion P., Cohen É. Education et Croissance. P. 136.

искать внешних партнеров. Как полагают К. Масселин и К. Парадис, подобные поиски способствовали оформлению новых, главным образом региональных, альянсов, которые способствовали изменениям в традиционной строго централизованной и иерархичной модели управления высшим образованием (*pilotage central*), повышая роль горизонтальных связей и усиливая элементы полицентризма⁵⁰. При этом все структурные звенья системы неизменно сохраняли исторически присущие французскому высшему образованию черты.

Франция, как известно, была одним из главных вдохновителей не только Болонского процесса, но и создания единого европейского образовательного пространства⁵¹. Несмотря на определенные успехи предшествующих реформ, проведенных его предшественниками, Клод Алегр — новый министр образования Франции (1997–2000), осознавал их ограниченность для успешной реализации Болонского процесса. Речь шла не только о чрезвычайно усложненной в ее французском варианте системе образовательных учреждений, а также распределении между ними полномочий на присуждение ученых степеней, сколько о традиционном институциональном неравенстве образовательных учреждений⁵².

Активно поддерживая создание общего для всей Европы образовательного пространства, Франция, как и Германия, стремилась решить внутренние проблемы, связанные с недостатками национальной системы высшего образования, усматривая в его интернационализации рычаг к дальнейшему углублению реформ. Ряд исследователей полагает, что Болонский процесс не только положил конец «интroversивному» развитию французской системы высшего образования, но и видоизменил политику государства в отношении его структурных звеньев на национальном уровне⁵³. Речь идет о переходе от политики принятия «жестких» решений к «мягкому» управлению, исключая прямое давление властной вертикали⁵⁴. Так, государство отказывалось от прямого давления на образовательные учреждения и переходило, используя интерактивные консультации с заинтересованными сторонами, к конструктивному использованию передового международного опыта⁵⁵. К примеру, уже на ранних стадиях Болонского процесса университетам предоставлялось право самостоятельно определять, какие из стандартизированных ученых степеней (LMD — лицензиат, магистр, доктор) являются оптимальными для переходного периода. При этом внутренний контроль качества образовательного процесса (промежуточные и итоговые аттестации), а также использование общеевро-

⁵⁰ *Musselin C., Paradeise C. France: From Incremental Transitions to Institutional Change. P. 29*

⁵¹ *Schraeder H. Die Universitätsreform in Frankreich — ein gelungener Auftakt. Berlin, 2008. S. 6.*

⁵² Попытка Алегра уравнивать на этом этапе статус университетов *grandes écoles* и *grands établissements* путем введения не только обязательных докторских программ, но и одноступенчатых образовательных приоритетов, провалилась из-за противодействия *grandes écoles* и *grands établissements*. См. подробнее: *Attali J., Brandys P., Feneuille S., Kahn S., Kristeva J., Lazdunski M. et al. Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, Paris, 1998. P. 10.*

⁵³ *Ravinet P. From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process // European Journal of Education. 2008. Vol. 43. No. 3. P. 353–367; Musselin C. The Side Effects of the Bologna Process on Institutional Settings: The Case of France // European Integration and the Governance of Higher Education and Research / eds A. Amal, C. Musselin, G. Neave, P. Maasen. Dordrecht, 2009. P. 181–205.*

⁵⁴ *Moos L. Hard and Soft Governance: The Journey from Transnational Agencies to School Leadership // European Educational Research Journal. 2009. Vol. 8, No. 3. P. 397–406.*

⁵⁵ *Musselin C. The Side Effects of the Bologna Process on Institutional Settings... P. 190.*

пейской системы учета учебной работы студентов при освоении образовательной программы или курса (ECTS), считались обязательными.

Помимо гармонизации присуждаемых степеней Болонский процесс спровоцировал еще два важных изменения институционального порядка. Во-первых, уже в середине 1990-х гг. Министерство образования Франции активно выступало за внедрение тематически ориентированных программ для соискателей докторских степеней (*écoles doctorales*), но, оставаясь при Франсуа Байру опционными, они стали обязательными для университетов только при Люке Ферри (2000–2002)⁵⁶. Во-вторых, диверсифицированные прежде по отраслевому принципу национальные комитеты по оценке качества образования и научных исследований⁵⁷ были объединены в единое агентство⁵⁸. Любопытно, что в его состав входят не только представители французского академического и университетского сообществ, но и зарубежные преподаватели и специалисты, а также студенты и члены Национального центра по научным исследованиям. Ориентируясь на Европейские стандарты и руководство по оценке качества образовательного процесса (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance*), Агентство прилагает сознательные усилия, чтобы покончить с исторически сложившейся во Франции системой министерского контроля⁵⁹.

В период постепенного внедрения в образовательный процесс стандартизированных ученых степеней Министерство образования попыталось реализовать проект по преобразованию полномочий университетской администрации. Закон об университетской модернизации (*loi de modernisation universitaire*) 2003 г. не столько значительно расширял возможности университетов в финансовых и кадровых вопросах, сколько усиливал различные формы отчетности. Основанная на принципах «автономии преподавательской деятельности» (*autonomie des enseignements*) и «административной автономии» (*autonomie de gestion*), инициированная новым законом реформа была нацелена на сближение университетов с задачами развития рыночной экономики. Закрепляя за каждым из них дифференцированно-фиксированные бюджеты, она закономерным образом расширяла возможности университетской администрации в академическом и административном планировании⁶⁰. Однако воспринятая с неодобрением со стороны студенческих союзов, выступавших против любого расширения университетского самоуправления, она была отложена на неопределенный срок.

Несмотря на потенциал, заложенный в самом Болонском процессе, его возможности оказались ограниченными. Очевидно, что уже на этом этапе преобразований национальной системы высшего образования французское правительство стало осознавать, что механизмы, приведенные в действие самим процессом, не способны оказать достаточное воздействие на исторически сложившуюся практику управления образовательной системой. Только благодаря появлению международного рейтинга университетов, сопровождавшего само явление интернализации европейского образования, появились дополнительные стимулы к реформам, по-

⁵⁶ *Musselin C., Paradeise C. France: From Incremental Transitions to Institutional Change. P. 67.*

⁵⁷ *Comité national d'évaluation — CNE, Comité national d'évaluation de la recherche — CNER, Mission scientifique, technique et pédagogique — MSTP.*

⁵⁸ *Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur — AERES.*

⁵⁹ *Musselin C. The Side Effects of the Bologna Process on Institutional Settings... P. 181–205.*

⁶⁰ *Witte J. Adaptations of National Degree Structures in the Context of the Bologna Process... P. 295–296.*

скольку уже первые результаты продемонстрировали очень низкую конкурентоспособность французских образовательных учреждений⁶¹.

Вплоть до конца минувшего столетия политики рассматривали французскую систему высшего образования исключительно в национальном контексте. Как известно, Лиссабонская стратегия была не только теснейшим образом связана с Болонским процессом, но и решала достаточно схожие задачи по превращению Европы в наиболее развитое с точки зрения конкурентоспособности экономическое и культурное пространство, превращая любые показатели превосходства в индикаторы поступательного движения к намеченной цели. Опубликованный впервые в 2003 г. всемирный рейтинг университетов (т. н. Шанхайский рейтинг) с весьма неутешительными показателями для национальных учебных заведений⁶² стал объективным основанием для ускорения дальнейших преобразований в сфере высшего образования, направленных в первую очередь на повышение его международной конкурентоспособности.

Ряд специалистов считают, что основу новой волны преобразований составляли принципы, базирующиеся на широком, международном опыте⁶³. Об этом свидетельствует отчет, подготовленный Сенатом в 2004 г., в котором не только обобщался передовой опыт лидирующих в мире университетов, но и проводилась оценка соответствия основных показателей ведущих образовательных учреждений с национальными индикаторами развития высшего образования. В отчете отмечалась необходимость создания европейской системы рейтинга и обязательная прозрачность оценочных индикаторов развития на международном уровне⁶⁴. «Шанхайский шок» способствовал формированию определенного консенсуса среди основных вдохновителей реформенного движения относительно использования любых конструктивных подходов к высшему образованию, развивающих институциональную и более широко — системную конкуренцию⁶⁵.

Важнейшей фазой в дальнейшем преобразовании университетской системы стали реформы Валери Пекресс, занимавшей пост министра образования Франции в 2007–2011 гг. и получившей в качестве напутствия в момент своего избрания *Lettre de mission* — особое послание Николя Саркози⁶⁶. В тексте послания подчеркивалось, что успехи развития национальной системы высшего образования напрямую зависят от повышения конкурентоспособности французских университетов, их включенности в мировое университетское пространство. При этом подчеркивалось, что по меньшей мере два учреждения высшего образования Франции должны занять свое место среди 20 лучших университетов мира и хотя бы десять — вой-

⁶¹ *Dalsheimer N., Desprésaux D.* Les classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur // *Éducation et Formation*. 2008. Vol. 78. P. 151–173.

⁶² Только один французский университет — Париж-юг XI, специализирующийся на точных науках, — попал в 100 лучших университетов мира.

⁶³ *Martens K., Rusconi A., Leuze K.* New Arenas of Education Governance — The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policymaking. Houndmills, Basingstoke: Palgrave, 2007.

⁶⁴ *McKenzie Z.* Higher Education Reform in France: Some Lessons for the Australian Experience. Working Paper, 2009. P. 46.

⁶⁵ *Schraeder H.* Die Universitätsreform in Frankreich — ein gelu gener Auftakt. P. 38–38.

⁶⁶ *Sarkozy N.* Lettre de Mission de M. Nicolas Sarkozy adressée à Mme Valérie Pécresse, 5 July 2007, Pécresse 2007. URL: <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002458.html> (дата обращения: 10.09.2018).

ти в желаемую сотню⁶⁷. В качестве движущего фактора этого процесса указывалась необходимость дальнейшего развития университетской автономии. Закон Савари (1984), определявший полномочия университетской администрации, характеризовался в послании как существенное препятствие на пути создания новой системы управления. Отменивший его действие Закон Пекресс, или Закон о правах и ответственности университетов (*Loi relative aux libertés et responsabilités des universités*; сокращенно — LRU, или *Loi Pécresse*, 2007), можно считать ответом на потребности интернализации национальной системы образования. Он обозначил существенные изменения в положении университетов и их отношениях с государством. При его разработке Министерство образования отказалось от прежней практики принятия волевого внутриведомственного решения и использовало основанную на принципах корпоративного творчества стратегию, активно привлекая к обсуждению профессиональные организации, представителей студенчества, а также различного рода рабочие группы, исследующие нереализованные возможности университетской автономии.

Закон определял пути, способствующие формированию нового имиджа французских университетов для иностранных студентов (*rendre l'université attractive*), существенным образом модернизировал сдерживающие внутреннее развитие образовательных учреждений структуры (*sortir de la paralysie de la gouvernance actuelle*) и превращал университетские исследовательские программы в прозрачные для мирового академического сообщества (*rendre la recherche universitaire visible à l'échelle internationale*)⁶⁸.

Заметно увеличивалось государственное финансирование университетов, которые, в свою очередь, обретали больше свободы в его распределении. В отличие от предыдущих способов бюджетирования в рамках четырехгодичных (*contrats quadrienniaux*) контрактов его формы заметно сокращались, а перед университетами открывались перспективы по инвестированию исследовательской деятельности. Повышалась самостоятельность университетов в открытии новых преподавательских позиций и заполнении образовавшихся вакансий. Известный сдвиг произошел и в размерах, и в формах заработной платы преподавателей, которая теперь не привязывалась к определяемым государством стандартам (LRU 2007: Art. L. 712-719). При этом все позиции, относящиеся к категории «государственные служащие», оставались под контролем государства⁶⁹.

Считается, что одним из наиболее важных компонентов реформ Пекресс была реконфигурация университетских структур, а также самой системы высшего образования в целом⁷⁰. С одной стороны, университеты получили право самостоятельно принимать регламентирующие их внутреннюю деятельность статуты, содержание которых, однако, не должно было противоречить отраслевому законодательству. С другой стороны, речь идет о формировании обновленной системы

⁶⁷ О дальнейшем развитии этих идей Саркози см.: *Protocole cadre en vue de la conclusion d'un Contrat national pour la réussite des universités* (2007). URL: <http://www.gouvernement.fr/presse/le-premier-ministre-a-signe-le-protocole-cadre-pour-la-reussite-des-universites> (дата обращения: 10.08.2018).

⁶⁸ *Le projet de loi — Loi relative aux libertés et responsabilités des universités*. URL: <http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/-archives-le-projet-de-loi-.html> (дата обращения: 10.08.2018).

⁶⁹ *Schraeder H.* Die Universitätsreform in Frankreich — ein gelugener Auftakt. S. 7–8.

⁷⁰ *Dobbins M.* Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence towards a Common Model? P. 397–430.

внутреннего управления университетской жизнью, которая по основным параметрам приближалась к тому, что принято называть англо-американской моделью. Министерство образования полагало, что основу нового университетского управления (*gouvernance de l'université*) должны составить так называемые малые советы (*conseil d'administration*), состав которых регулировался особыми министерскими предписаниями. В отличие от прежних советов их численность сокращалась с 60 до 20–30 человек, из которых 40 % должны были составлять преподаватели-исследователи (*enseignants-chercheurs*), задействованные в лекционном процессе. Оставшиеся места распределялись между представителями регионального бизнеса и промышленности (2–3 %), при этом хотя бы один представитель предпринимательских кругов должен быть руководителем крупного предприятия; 20 % отводилось на студенческие организации и 10 % — на чиновников из университетской администрации (LRU 2007, Art. 7).

Значительным образом были изменены полномочия президентов университетов. Подобно ректорам германских вузов, они избирались большинством административного совета университета (*conseil d'administration*) на четырехлетний срок, при этом присутствие внешних партнеров на самом голосовании считалось обязательным (LRU 2007, Art. 6). Кандидатура президента не обязательно выбиралась из числа университетской профессуры: на пост главы университетской корпорации могли претендовать и представители местного бизнеса, а также иностранные граждане. Согласно новому закону президенты были ответственны за выполнение четырехлетних контрактов перед правительством и Министерством, имели право представлять свои вузы перед третьими лицами, им принадлежали полномочия по администрированию правительственных и иного рода грантов. М. Доббинс и К. Нилл полагают, что благодаря расширению прав президентов отдельных вузов складывались более благоприятные предпосылки для внедрения рыночных механизмов в университетское планирование, значительно расширялись полномочия специализированных университетских структур⁷¹.

На внешнем уровне реформы предполагали два уровня структурных изменений. С одной стороны, преобразования касались объединения и последующей концентрации различных типов образовательных учреждений — процессов, направленных на преодоление фрагментарности в самой системе. С другой — речь идет о новой инвестиционной политике, нацеленной на финансирование общественно значимых образовательных программ и научных проектов, реализующих задачу создания конкурентно способных образовательных институтов.

Преодоление фрагментарности как основного недостатка дореформенной системы высшего образования предполагало несколько уровней внутриведомственной интеграции. На начальном этапе намечалось создание ограниченного числа крупных образовательно-исследовательских учреждений, известных как Центры высшего образования и науки (*Rôles de recherche et d'enseignement supérieur* — далее *Rôles*). На завершающей стадии должны были возникнуть ассоциации университетов и других учреждений высшего образования, как правило имевших специализированную исследовательскую ориентацию (*Communautés inter-académique d'universités et d'établissements* — далее *COMUE*) и включавших собственно возник-

⁷¹ *Dobbins M. Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence towards a Common Model? P. 418–422.*

шие в рамках Rôles объединения, а также иного рода академические учреждения. В организационном плане COMUE были соразмеряемы с PRES, но подразумевали обязательное членство «традиционных» университетов в такого рода объединениях. В конечном счете COMUE должны были стать унитарными объединениями, отличаясь тем самым от федеративных в своей основе PRES и обеспечивая, таким образом, более «плотную» интеграцию образования и науки.

Новая финансовая политика как часть более широкой программы «План инвестиций в будущее» (Plan d'Investissements pour l'avenir — далее PIA) внедрялась также поэтапно. Первоначально речь шла о финансировании на конкурсной основе ограниченного числа учреждений высшего образования с целью приведения их хозяйственных и иного рода мощностей в соответствие с международными стандартами (т. н. Plan Campus). Далее должны были последовать дополнительные инвестиции, направленные на стимулирование научно-проектной работы, с тем чтобы финансируемые таким образом образовательные учреждения смогли не только конкурировать с лидирующими европейскими вузами, но и стать местом притяжения для ведущих специалистов, преподавателей и одаренных студентов (Initiative d'Excellence — далее IDEX)⁷².

В 2006 г. правительство инициировало процесс образования PRES (закон № 2006–450). Возникшие повсеместно Центры высшего образования и науки объединяли различные типы образовательных учреждений, включая прежде всего университеты, grands établissements и grandes écoles. 10 первоначально созданных PRES заменили прежний более ранний тип узкоспециализированных сетевых объединений, известных как RTRA (Réseaux thématiques de recherche avancée)⁷³ и CTRS (Centres thématiques de recherche et de soins)⁷⁴. В отличие от предыдущей практики, основанной на принципе гармоничного развития всех регионов и исключавшей любую форму избирательности, правительство основывало свой выбор на показателях наибольшей эффективности, свидетельствовавших о степени интеграции образования и науки⁷⁵.

⁷² С момента своего инициирования IDEX был частью всех трех первых PIA (2010–2013; 2013–2014; 2015–2017); на их реализацию было выделено 7,7, 12 и 10 млрд евро соответственно. PIA, рассчитанная на 2018–2022 гг., находится на стадии обсуждения. Legifrance. Convention du 23 septembre 2010 entre l'Etat et l'ANR relative au programme d'investissements d'avenir (action «initiatives d'excellence»). URL: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022851283> (дата обращения: 10.09.2018); Legifrance. Convention du 23 juin 2014 entre l'Etat et l'ANR second programme d'investissements d'avenir (action IDEX/I-SITE), JORF n°0151 du 2 juillet 2014 page 10906, texte no. 9. URL: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029175500> (дата обращения: 10.09.2018).

⁷³ Известны следующие RTRA: École d'économie de Paris (2006), Fondation sciences mathématiques de Paris (2006), École d'économie de Toulouse (2007), Fondation Nanosciences, Agropolis International (2007), Sciences et Technologies pour l'Aéronautique et l'Espace (2007), Centre international de recherche aux frontières de la chimie (2007), Réseau français des instituts d'études avancées (2007), Université Paris-Saclay (2007), École des neurosciences de Paris Île-de-France (2007), Innovations en infectiologie, Fondation Pierre-Gilles de Gennes pour la recherche (2007–2015).

⁷⁴ Известны следующие CTRS: Voir et Entendre (2007), FondaMental (2007), Institut des maladies génétiques Imagine/Fondation Imagine (2007), Fondation Centaure (2007), Synergie Lyon Cancer (2007), Neurodis (2007–2016), Recherche et Innovation thérapeutique en cancérologie (2007–2016), PremUp (2007), Méditerranée Infection (2007).

⁷⁵ К 2012 г. число таких центров почти утроилось и составило 26 PRES. См.: Sursock A. E. Mergers and Alliances in France: Incentives, Success Factors and Obstacles, Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities / eds A. Curaj, L. Georghiou, J. C. Harper, E. Egron-Polak. Dordrecht, 2015. P. 17–31. — В общей сложности известны следующие PRES: Univer-

Начиная с 2014 г. такого рода центры стали объединяться в COMUE (закон № 2013-660)⁷⁶. Членство в подобного рода ассоциациях (от координации научно-образовательной деятельности в отдельных областях до полного слияния) оставалось добровольным для участников процесса за исключением университетов, присутствие которых считалось обязательным условием для институционализации самой ассоциации. Как правило, отдельные образовательные учреждения принимали решение об объединении или слиянии. Это решение должно было исходить от университетов и только в отдельных случаях — от уже существовавших конгломератов. При этом для большинства небольших провинциальных университетов это был единственный выбор, предполагавший последующее успешное развитие. В самом начале 2015 г. 25 такого рода ассоциаций были официально одобрены правительством, а оставшиеся за пределами этого списка университеты либо находились на стадии поиска партнеров, либо были уже поглощены другими региональными ассоциациями⁷⁷.

Согласно Plan Campus на обновление хозяйственных мощностей университетов было выделено 5 млрд евро уже в 2008 г. Университеты должны были представить проект реновации для официального участия в конкурсе. По результатам жесткого отбора были выбраны 12 университетов, хозяйственные мощности которых предполагалось перестроить в соответствии с самыми высокими международными стандартами. В дополнение к этому списку были названы еще 9 университетов, на обновление которых выделялась общая сумма размером в 400 млн евро.

Sud Paris (2007–2013), Aix Marseille Université (2007–2012), Université Paris-Est (2007–2013), Université de Bordeaux (2007–2013), Nancy Université renommé Université de Lorraine (2007–2013), Université de Toulouse (2007–2013), Université de Lyon (2007–2013), ParisTech (2007–2015), Clermont Université (2008–2013), Université Lille Nord de France (2009–2013), Université Montpellier Sud de France (2009–2013), Université de Grenoble (2009–2013), Consortium national pour l'agriculture, l'alimentation, la santé animale et l'environnement (2009–2015), Sorbonne Universités (2010–2013), Paris Sciences et Lettres — Quartier latin (2010–2013), PRES Bourgogne Franche-Comté (2010–2013), PRES Limousin Poitou-Charentes (2010–2013), Université Paris Cité (2010–2013), Centre — Val de Loire Université (2010–2013), Hautes Études-Sorbonne-Arts et Métiers (2010–2013), Normandie université (2011–2013), Université du grand ouest parisien (2012–2013), Collegium Île-de-France (2012–2013), Université Paris Lumières (2012–2013). См.: *Musselin C.* La grande course des universités. Paris: Presses Sciences Po., 2017. Cour des comptes. Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES): Un second souffle nécessaire. Rapport public annuel 2011 305–333 Paris, 2011. URL: <https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Rapport-public-annuel-2011> (дата обращения: 10.08.2018).

⁷⁶ Типичным примером становления COMUE является Ассоциация университетов Сорбонны (Association Sorbonne Université). В 2010 г. после слияния Университета Сорбонна — Париж IV (правопреемник гуманитарного факультета) и Университета Пьера и Марии Кюри — Париж VI (правопреемник факультета естественных наук), образовавших единое образовательное учреждение Университет Сорбонна, к ним присоединился в качестве ассоциативного члена Университет Пантеон-Ассас — Париж II (правопреемник юридического факультета). Именно таким образом был образован PRES под общим названием Университет Сорбонна. В 2018 г. начался процесс формирования собственно COMUE, а число ассоциированных участников разросло за счет присоединения INSEAD (Institut européen d'administration des affaires / Европейский институт управления бизнесом) Технологического университета в Компьене, а также отраслевых исследовательских учреждений, среди которых Национальный центр научных исследований (Centre National de la Recherche Scientifique), Французский национальный институт здоровья и медицинских исследований (Institut national de la santé et de la recherche médicale), Национальный институт исследований по информатике и автоматике (Institut national de recherche en informatique et en automatique) и Исследовательский институт научных технологий (Institut de Recherche pour le Développement).

⁷⁷ Окончательно поглощенными оказались университеты Страсбурга (2009), Экс-Марселя и Лотарингии (2012), Бордо (2014), Монпелье (2015) и Гренобль Альпы (2016).

Среди победителей оказались номинанты на звание «Лучший кампус» (12 университетов), «Кампусы, подающие надежды» (5 университетов) и «Инновационные кампусы» (4 университета)⁷⁸.

Финансирование не предполагало выделение разовых инвестиций в обновление и реструктурирование университетской недвижимости. Рассчитанное на 25-летний срок, оно было нацелено на длительное и эффективное использование «укрепленных» таким образом возможностей. План предполагал в первую очередь инициативные проекты, которые должны были исходить от самих образовательных учреждений. При этом содержание и направленность таких проектов основывались не только на учете реальных возможностей самих вузов и их отраслевой специфике, но и на потребностях тех регионов, где располагались финансируемые правительством организации.

Финансирование такого рода проектов осуществлялось в форме целевого капитала (размером не более 5 млрд евро), передаваемого вузам в доверительное управление. Годовой доход от подобного рода деятельности (суммарно не более 200 тыс. евро) предназначался на покрытие расходов по организационной (уставной) деятельности такого учреждения. Руководство такими проектами должно было приобретать различные формы координированного сотрудничества между государственными и частными организациями, нежели базироваться на традиционном разделении обеих сфер. Программа включала также иного рода финансовые источники. Дополнительные инвестиции в дальнейшее развитие университетов должны были поступать от контрактов, заключавшихся между органами местного самоуправления и правительством (так называемый *Contrat de Plan État — Région* — далее СРЕР), логика инициирования которых соответствовала традиционным для Франции приоритетам регионального развития. СРЕР позиционировался как независимая от *Plan Campus* и *IDEX*, а также других расходных статей *PIA* инициатива правительства.

Структурные преобразования национальной системы высшего образования несомненным образом видоизменили ее традиционную историческую модель, максимально интенсифицировав происходящие в ней процессы. Однако, подобно британской системе, составляющие ее отдельные звенья остались нетронутыми.

References

- Aghion P., Cohen É. *Education et Croissance*. Paris, La documentation française, 2004, 144 p.
- Attali J., Brandys P., Feneuille S., Kahn S., Kristeva J., Lazdunski M., et al. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998, 78 p.
- Bleiklie I., Michelsen S. Comparing HE policies in Europe. *Higher Education*, 2013, vol. 65, no. 1, pp. 113–133.
- Bleiklie I. Towards European Convergence of Higher Education Policy? *Higher Education Management*, 2001, vol. 137, no. 1, pp. 9–29.
- Boliver V. Expansion, Differentiation, and the Persistence of Social Class Inequalities in British Higher Education. *Higher Education*, 2011, vol. 61, no. 3, pp. 229–242.
- Bradney A. The Quality Assurance Agency and the Politics of Audit. *Journal of Law and Society*, 2001, vol. 28, no. 3, pp. 430–443.

⁷⁸ Mignot-Gérard S. Le Gouvernement d'une Université Face aux «Initiatives d'Excellence»: Réactivité et Micro-résistances // *Politiques et Management Public*. 2012. Vol. 29. No. 3. P. 519–539.

- Cerych L., Sabatier P. A. *Great expectations and mixed performance: The implementation of higher education reforms in Europe*. Stoke-on-Trent, Trentham Books, 1986, 276 p.
- Chevaillier T. *The Changing Role of the State in French Higher Education*, Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area. Eds D. Westerheijden, S. Schwarz. Dordrecht, Springer, 2007, pp. 159–174.
- Christensen T., Lægread P. Democracy and administrative policy: Contrasting elements of New Public Management (NPM) and post-NPM. *European Political Science Review*, 2011, vol. 3, no. 1, pp. 125–146.
- Cremonini L., Westerheijden D. F., Bennenworth P., Dauncey, H. In the shadow of celebrity? World-Class University policies and public value in higher education. *Higher Education Policy*, 2014, vol. 27, pp. 341–361.
- Dalsheimer N., Desprésaux D. Les classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur. *Education et Formation*, 2008, vol. 78, pp. 151–173.
- Dobbins M. *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence towards a Common Model?* Basingstoke, Palgrave, 2011, 233 p.
- Dobbins M., Knill K. *Higher Education Governance and Policy Change in Western Europe*. International Challenge to Historical Institution. London, Palgrave Macmillan, 2014, 232 p.
- Fairweather J. S., Blalock E. Higher education: The nature of the beast. *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance*. Eds J. Huisman, H. Boer de, D. D. Dill, M. Souto-Otero. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 3–19.
- Ferlie E., Andresani G. *United Kingdom from Bureau Professionalism to New Public Management? University Governance Western European Comparative Perspectives*. Dordrecht, Springer, 2009, 262 p.
- Frank D. J., Meyer J. W. University expansion and the knowledge society. *Theory and Society*. 2007, vol. 36, no. 4, pp. 287–311.
- Friedberg E., Musselin C. *L'Etat face aux universités*. Paris, Anthropos, 1993, 186 p.
- Halsley H. A. *Decline of the Donnish Dominion*. Oxford, Clarendon, 1992, 396 p.
- Henkel M. *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London, Jessica Kingsley, 2000, 288 p.
- Kogan M. Models of Governance and Development in the United Kingdom. *Higher Education in Europe*, 1992, vol. XVII, no. 3, pp. 46–58.
- Kogan M., Bauer M., Bleiklie I., Henkel M. *Transforming higher education: A comparative study*. Dordrecht, Springer, 2006, 204 p.
- Kogan M., Hanney S. *Reforming higher education*. London, Jessica Kingsley Publishers, 2000, 271 p.
- Kaiser F. *Higher Education in France: Country Report*. *International Higher Education Monitor*. Twente, Universiteit Twente, 2007, 76 p.
- Leišyte L. *Higher Education in the United Kingdom*. Center for Higher Education Policy Studies. Twente, Universiteit Twente, 2007, 272 p.
- Levi-Faur M. *The Odyssey of the Regulatory State. Episode One: The Rescue of the Warfare State*. Jerusalem Papers in Regulation and Governance. 2011, no. 39, 25 p.
- Maassen P., Stensaker B. The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 2011, vol. 61, no. 6, pp. 757–769.
- Marginson S. Higher education in the global knowledge economy. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 2, no. 5, pp. 6962–6980.
- Martens K., Rusconi A., Leuze K. *New Arenas of Education Governance — The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policymaking*. Houndmills, Basingstoke, Palgrave, 2007, 248 p.
- McKenzie Z. *Higher Education Reform in France: Some Lessons for the Australian Experience*. Working Paper. Paris, Fondation pour l'Innovation Politique, 2009, 74 p.
- Mignot-Gérard S. Le Gouvernement d'une Université Face aux "Initiatives d'Excellence": Réactivité et Micro-résistances. *Politiques et Management Public*, 2012, vol. 29, no. 3, pp. 519–539.
- Moos L. Hard and Soft Governance: The Journey from Transnational Agencies to School Leadership. *European Educational Research Journal*, 2009, vol. 8, no. 3, pp. 397–406.
- Musselin C. *La longue marche des universités françaises*. Paris, PUF, 2001, 218 p.
- Musselin C., Paradeise C. France: From Incremental Transitions to Institutional Change. *University Governance: Western European Perspectives*. Eds C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie, E. Ferlie. Dordrecht, Springer, 2009, pp. 21–51.
- Musselin C. The Side Effects of the Bologna Process on Institutional Settings: The Case of France. *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Eds A. Amaral, C. Musselin, G. Neave, P. Maasen. Dordrecht, Springer, 2009, pp. 181–205.
- Neave G. The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's System of Higher Education. *Educational Policy*, 2003, vol. 17, no. 1, pp. 141–164.

- Neave G. *The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe. The prince and his pleasure*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2012, 248 p.
- Neave G., van Vught F. *Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, Pergamon Press, 1991, 312 p.
- Neave G. The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 1998, vol. 33, no. 3, pp. 265–284.
- Polanyi M. *The Republic of Science*. Massachusetts, The MIT Press, 1962, 46 p.
- Pollitt C., Bouckaert G. *Public management reform: A comparative analysis: New public management, governance, and the neo-Weberian state*. Oxford, Oxford University Press, 2011, 362 p.
- Ravinet P. From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education*, 2008, vol. 43, no. 3, pp. 353–367.
- Risser D. Governance and Functioning of British Higher Education. *Beiträge zur Hochschulforschung*. 2003, vol. 25, no. 1, pp. 84–101.
- Schraeder H. *Die Universitätsreform in Frankreich — ein gelungener Auftakt*. Berlin, Forschungsinstitut der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik, 2008, 15 s.
- Schriewer J. Bologna — ein neu-europäischer Mythos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2007, bd. 53, no. 2, ss. 182–199.
- Shattock M. Dearing on Governance — the Wrong Prescription. *Higher Education Quarterly*, 1999., vol. 52, no. 1, pp. 35–47.
- Shattock M. The Academic Profession in Britain: A Study in the Failure to Adapt to Change. *Higher Education*, 2001, vol. 41, pp. 27–47.
- Sursock A. E. *Mergers and Alliances in France: Incentives, Success Factors and Obstacles*. Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities. Eds A. Curaj, L. Georghiou, J. C. Harper, E. Egron-Polak. Dordrecht, Springer, 2015, pp. 17–31.
- Tapper T., Salter B. *Understanding Governance and Policy Change in British Higher Education*. Oxford Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS) Occasional Paper. 2003, no. 11, 122 p.
- Tapper T. *The Governance of British Higher Education: The Struggle for Policy Control*. Dordrecht, Springer, 2007, 272 p.
- Taylor J. “Big is Beautiful” Organisational Change in Universities in the United Kingdom: New Models of Institutional Management and the Changing Role of Academic Staff. *Higher Education in Europe*, 2006, vol. 31, no. 3, pp. 252–273.
- Theisens H. Statism by Stealth? Market Orientation in British Higher Education. *The Rise of Interactive Governance and Quasi-markets*. Eds B. Denters, O. van Heffen, J. Huisman, P. J. Klok. Dordrecht, Springer, 2003, pp. 203–216.
- van Vught F., de Boer H. Governance models and policy instruments. *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance*. Eds J. Huisman, H. Boer de, D. D. Dill, M. Souto-Otero. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 38–56.
- van Wageningen A. C. *De Staat van de Universiteit: Een rechtsvergelijkende studie naar de institutionalisering van de universiteit in Nederland, Frankrijk en Nordrhein-Westfalen*. Enschede, 2003, 250 p.
- Voss J. P. *Designs on governance. Development of policy instruments and dynamics in governance*. Enschede, University of Twente, 2007, 233 p.
- Walsh K. *Public Service and Market Mechanisms. Competition, Contracting, and the New Public Management*. Basingstoke, Macmillan, 1995, 284 p.
- Witte J. *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*. Dissertation. Universiteit Twente, Enschede, 2006, 583 p.

Статья поступила в редакцию 4 мая 2018 г.

Рекомендована в печать 10 июня 2019 г.

Received: May 4, 2018

Accepted: June 10, 2019