

**СПРАВЕДЛИВОСТЬ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ПОЛИТИКИ В ГЛОБАЛЬНОМ МАСШТАБЕ**
Север и Юг. Возможности сотрудничества

Ж. МАРТЕН

Вторая половина XX столетия отмечена настоящей революцией в области высшего образования: в течение трех последних десятилетий число студентов вузов выросло более чем в два раза: с 28 млн. в 1970 г. до более 61 млн. в 2008 г. Причем, число это растет как в развитых, так и в развивающихся странах, где система высшего образования практически осталась без изменений с 1960-х гг.¹ Так, число студентов увеличилось в 8 раз в южноафриканских странах; в 6 раз в Восточной Азии, в районе Тихого океана и в арабских странах; в 4,5 раза в Латинской Америке и на Карибах; в два раза в Южной Азии. В мировом масштабе процент молодежи от 18 до 23 лет, посещающих высшие учебные заведения, увеличился с 8,5% до 13% в период с 1970 до конца 1980-х гг., что сохранялось вплоть до 1990-х гг., а затем изменилось до 37,9% в развитых странах и до 6,9% в развивающихся². Несмотря на увеличение числа учащихся, пропасть между этими странами углубляется при оценке состояния высшего образования и исследований, ибо исследовательская функция университетов практически не реализуется в странах третьего эшелона, в частности, в африканских государствах. Исследователи нередко указывают на различие в отношении к интеллектуальному труду в разных странах. Так, теоретический анализ свойствен, по преимуществу, развитым странам, тогда как интеллектуалы других государств вынуждены лишь использовать их результаты, т.е. эти знания не отражаются в их дипломах. В 1995 г. южноафриканский регион выдал лишь 5.839 свидетельств и из них 90% дипломов были выданы развитыми странами³.

В условиях экономики, основанной на знаниях, это «*knowledge gap*» ставит вопрос о реальной способности развивающихся стран (в особенности южноафриканских) справиться с проблемой бедности. Знание, становящееся «все более и более важным и определяющим элементом в обес-

печении национального богатства»⁴, способствует тому, что экономика отныне вступает в новую эру своего развития, где ее рост обеспечивается производством не столько материальных, сколько духовных благ.

Согласно универсальной Декларации прав человека (1948 г.), фундаментальным правом каждого человека является его доступ к высшему образованию⁵. С конференций 1962 г. на Тенерифе и в Аддис-Абеба началась реализация программы по обеспечению этого права, в частности, был разработан проект создания в 1961 — 1980-х гг. 32-х новых университетов, финансирование которых должно было осуществляться под эгидой ЮНЕСКО и ЮНЕКО.

С момента их возникновения, университеты африканских стран находились в ситуации финансовой и технической зависимости от северных стран, как их прежних метрополий. Ненадежность этого положения, доставшегося от колониального прошлого, является одной из главных причин их сегодняшней бедности в той степени, в какой благодаря отсутствию достаточного экономического роста африканские государства не смогли избавиться от необходимости получать внешнюю чрезвычайно нестабильную помощь⁶ и направить развитие своего образования в сторону обеспечения высокого уровня предоставления базовых знаний. Разрыв между богатыми и бедными странами только углублялся по мере того, как в северных странах демократизация вела к всеобщности доступа к образованию, в отличие от южных стран.

В мире производства новых знаний такая ситуация неравенства порождает беспокойство по поводу способности большинства развивающихся стран интегрироваться в новую экономику. Если эффективное функционирование высшего учебного заведения действительно является одним из важнейших условий борьбы с бедностью, то необходимы инвестиции в высшее образование и развитие университетов, которые наряду с трансляцией знания должны быть способны к его производству. Это обуславливает необходимость философской рефлексии о глобальной справедливости и об универсализации норм и процедур, направленных на достижение справедливого распределения социальных благ, в частности, высшего образования.

Государственная опека: от одной зависимости к другой

Обычно государственная помощь в развитии высшего образования оказывалась в двух формах: первая связана с заботой о солидарности, что способствует возникновению некоторых негативных убеждений (например, постколониальное чувство вины, «бремя белого человека» и т.д.); вторая более утилитарна и соответствует частным интересам стран, оказывающих такую помощь (культурное влияние, доступ к некоторым ресурсам, управление миграционными рисками). Принципы легитимации помощи варьировались в соответствии с политическими принципами определенной эпохи.

а) От колониального периода к независимости

Логика колониализма определяет источники помощи высшему образованию. Для того чтобы иметь возможность административной власти над колониями, необходимы небольшие группы местных хорошо образованных людей, способных говорить сразу на двух языках – колонизатора и колонизируемого. Теория «ассимиляции», целью которой было сделать из африканцев «настоящих французов», на самом деле никогда не проявлялась во всей своей полноте в той или иной политической форме. В 1943 г. создание FIDES сопровождалось инвестициями в экономическое и социальное развитие. Тогда был разработан 10-летний план (1947 – 1956), реализация которого требовала бюджетные ассигнования вплоть до 1958 г. и который должен был предотвратить невнимательное отношение со стороны колониальных руководителей к развитию образования высокого уровня в целом, и к техническому образованию, в частности. Тем не менее, только начиная с 1950-х гг. влияние образованной элиты позволило создать более или менее эффективные высшие учебные заведения во франкоязычной южной Африке.

Сначала в Дакаре (1950), затем на Тенерифе (1955) появились учебные заведения, напоминающие университеты, которые вошли в постколониальную эру как только получили частичную независимость. Соглашение о сотрудничестве, подписанное 5 августа 1961 г., оговаривало, что «французская республика вступает в отношения сотрудничества с республикой Сенегал для того, чтобы осуществлять поддержку и развитие в Сенегале высшего образования, по уровню сопоставимого с

французскими университетами и иными высшими учебными заведениями. Степени и дипломы, выдаваемые университетом Дакар, в соответствии с французскими требованиями, имеют равную силу и одинаковую ценность, как в Сенегале, так и во Франции». Другими словами, африканские университеты были ни чем иным, как французскими университетами за рубежом, т.е. Франция диктовала содержание образования, обеспечивала преподавательский состав и выдавала дипломы государственного образца.

б) Кризис 1970 – 1990 гг.

Эта помощь в конечном итоге оказалось не действенной и способствовала недостаточному развитию университетов в Африке как минимум по двум основаниям. С одной стороны, она не была адаптирована к нуждам развивающихся стран. Навязывая старым колониям собственную модель высшего образования, великие державы не задавались вопросом об уместности этой системы, равно как и о соответствии образования реальным нуждам этих обществ. Очень быстро теория человеческого капитала, согласно которой, «наиболее действенный способ национального развития всего общества основывается на его силе производства и человеческих ресурсах», потерпела неудачу перед лицом возрастающей безработицы среди молодежи развивающихся стран, получившей дипломы о высшем образовании.

С другой стороны, эта система способствовала показательному увеличению стоимости высшего образования⁷. Сам факт экспатриации французских кадров и импортирования научного материала (например, в виде книг) еще с эпохи старых метрополий привел к тому, что во франкоговорящей южной Африке обучение в начальных классах стало стоить в 60 раз меньше, чем получение высшего образования.

Появилось сомнение в способности университетов Юга к самостоятельному росту. Сторонники теории «человеческого капитала»⁸, такие, как М. Фридман, говорили о недоказательности того, что «высшее образование получает социальные льготы, помимо преимуществ, получаемых самими студентами». Напротив, с их точки зрения, есть основания предполагать, что определенное состояние высшего образования может способствовать «социальным волнениям и политической нестабильности»⁹. В рамках различных учений был предпринят

ряд попыток выявить те возможные последствия, которые такого рода образование будет иметь на экономическое развитие развивающихся стран. Так, Дж. Псахаропулос и Г. Патринос проанализировали 98 стран в период с 1960 по 1997 гг. и сделали вывод, что доходность начального образования значительно превышает доходность высшего¹⁰. Традиционный анализ доходности основан исключительно на финансовых преимуществах, приобретаемых индивидами в дальнейшем.

Парадоксальная ситуация, складывающаяся в связи с порой урезанными, порой чрезмерно увеличенными бюджетами, повлекла за собой внедрение с начала 1980-х гг. программы структурного урегулирования (PAS). Университеты отныне не рассматривались как имеющие некое преимущество ни со стороны обескровленных африканских государств, ни международными организациями помощи (Всемирный банк, FMI, региональные банки развития). С 1985 по 1989 гг. только 17% расходов Всемирного банка на образовательный сектор во всем мире был выделен на высшее образование. Эта сумма уменьшилась после международной конференции по образованию в Жомтьене в 1995 — 1999-х гг. до 7%, а центр интереса сместился в область начального образования¹¹. Как подчеркивают Д. Блум, Д. Каннинг и К. Чан, «в течение нескольких десятилетий африканские страны и их партнеры по развитию особенно много внимания уделяли начальному образованию, и значительно меньше среднему. Они небрежно относились к высшему образованию как к одному из средств достижения экономического роста и преодоления проблем, связанных с безработицей. Итог Дакара в 2000 г. — это «Образование для всех», которое превозносило начальное образование как единственный способ достижения социального благосостояния¹².

Вернуть смысл «сотрудничеству»:

высшее образование как глобальное общественное благо

В современном языке часто понятия «сотрудничество» и «помощь» отождествляются. Тогда как, на наш взгляд, необходимо вернуть его первоначальный смысл, в основе которого лежит идея «глобального общественного блага». Эта идея служит обоснованием той помощи, которую оказывают выше упомянутые международные организации в развитии университетов Юга.

а) Является ли высшее образование общественным благом?

Концепт глобального общественного блага возник в конце XIX в., а в XX в. стал ключевым в теории общественных благ Самюэlsa¹³, Кайндлеберга¹⁴ и И. Кола¹⁵. Рассматриваемые ими коллективные блага как интернациональные или как всеобщее достояние, *формируются* как результат рыночной глобализации при отсутствии транснационального авторитета. В отчете по реализации Программы развития объединенных наций (PNUD) в 1999 г. были выделены 4 мировых общественных блага: окружающая среда, здоровье, знание и информация, мир и безопасность. В этом списке высшее образование отсутствует, что не удивительно, поскольку в национальном масштабе спецификация университета как общественного блага (что делает его формой «общественной службы»¹⁶) составляет предмет современных дискуссий.

Согласно Самюэлсу, общественное благо должно отвечать двум важным критериям: отсутствию соперничества в его потреблении (потребление этого блага одним индивидом не должно мешать его потреблению другим) и не исключению его потребителей (никто не может быть лишен возможности его потреблять). Другой способ рассмотреть общественные блага — принять во внимание их эффективность, что может обусловить необходимость их контроля со стороны государства. В какой мере высшее образование может быть рассмотрено как общественное благо и *a fortiori* как глобальное общественное благо?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо, прежде всего, определить, какова миссия высшего образования. Высшее образование и университет, в частности, с тех пор, как они в известном смысле были теоретически обоснованы в Германии в середине XIX в. в работах В. Гумбольдта и во Франции в работах Л. Лиара, обладают тремя основными функциями: образовательная, исследовательская, и, наконец, третья состоит в том, что университет — это социальный институт.

Что касается образовательной функции, то университеты не удовлетворяют критерию неисклечения. Существует соперничество в потреблении образовательных услуг не только в связи с их стоимостью, но и в связи с возможностью исключения некоторого числа индивидов из их потребления. Относительно исследовательской функции можно сказать, что научные и технические знания являются в определенном смысле характеристиками общественного блага: они удовлетворяют частич-

но принципам отсутствия соперничества и неисключения, которые ограничивают и даже мешают его достижению лишь рыночными средствами. Таким образом, не существует минимальной цены для индивида, получающего доход от знания. Это подчеркивал еще Спиноза, когда писал, что «знание есть единственное благо, которое не уменьшается, когда его делят». То есть речь идет о благе вне соперничества. Конечно, большая часть знания находится в открытом доступе, тогда как существует целый ряд патентов и документов, которые защищают и исключают некоторых индивидов из области знания. Рассматриваемые как экономические блага в узком смысле слова, знания имеют производственную стоимость, хотя и не являются рыночной ценностью (например, математические теоремы). Третья функция университета состоит в том, что он является социальным институтом. Однако эта «служба» не предполагает непосредственного вознаграждения и носит эксклюзивный характер.

б) Мировое общественное благо?

Исходя из сказанного, высшее образование не является общественным благом, согласно строгому определению, которое ему дают экономисты-неоклассики. Тем не менее, достаточно ли этого аргумента для того, чтобы сделать вывод о его социальной бесполезности? Только государственное вмешательство в образовательный процесс делает высшее образование социальным благом в той мере, в какой государство нуждается в образованных гражданах, и тогда польза получения высшего образования выходит за рамки личной выгоды.

Важность расходов на высшее образование, исследования, развитие человеческого капитала и неудача частного капитала в их инвестировании проявляется в необходимости государственной помощи в развитии частного сектора. Экономисты-неоклассики (например, Р. Нозик), идеи которых основываются непосредственно на либеральных философских концепциях, настаивают на том, что государство должно руководить рынком, если он слабеет. Иными словами, даже в случае, когда высшее образование рассматривается как частное благо и когда рынок мыслится как единственный гарант этого блага, государство имеет законное право вмешаться, если это необходимо для поддержания его развития. Возникновение «экономики знаний» предполагает соответствующие инвестиции и

в область исследований. И тогда невмешательство государства в высшее образование — достаточно редкое явление, которое, тем не менее, может способствовать достижению как частного блага, так и общественного блага. Эта двойственная позиция предполагает, что если существует рынок высшего образования на государственном уровне, этот рынок строго регламентируется, по меньшей мере, в Северных странах, той политикой, которая направлена на достижения справедливости в обеспечении доступа к этому благу.

В 1986 г. Кайнлебергер вводит два дополнительных измерения глобальных благ: географические пределы их распространения (например, тот факт, что некоторые блага могут быть доступны и другим странам) и межпоколенная взаимосвязанность. Возможно ли обосновать получение статуса глобального общественного блага высшим образованием? Что касается «международных границ распространения», то этот критерий, очевидно, соблюдается. С момента своего возникновения университет был интернациональным учреждением, привлекая студентов со всей Европы и используя общий язык — латынь. Даже когда в XIX в. концепции отдельных университетов стали носить более национальный характер (как, скажем, в Германии или Франции), международное университетское пространство продолжало существовать. Из стран вроде Японии и Китая постоянно посылались студенческие делегации, чтобы получить западные знания и участвовать по возвращении в страну в процессе ее модернизации. Американские студенты приезжали в Европу (особенно в Германию) получать дипломы. Феномен «*brain drain*» тоже вовсе не новый: начиная со Средневековья, профессора постоянно переезжали, создавая порой в их собственных странах сложную ситуацию, находясь при этом в поиске лучших условий существования и работы. Феномен интернационализации высшего образования не перестает разворачиваться сегодня и может быть рассмотрен как одно из проявлений глобализации, определенной Гидденсом, «как мировая интенсификация социальных отношений — таков феномен, обеспечивающий связь между различными местностями таким образом, что локальные события имеют место под воздействием других событий, происходящих на дистанции в несколько километров и *vice versa*»¹⁷.

Болонский процесс, начатый в Европе в 1999 г., единственный в своем роде, который нацелен на гармонизацию мира

высшего образования. Он выявил сложную тенденцию к коммерциализации высшего образования, благодаря появлению частных предпринимателей, которые под вывеской «университета» предоставляют образовательные услуги на мировом образовательном рынке. Эта «пространственная реорганизация деятельности университета сопровождается формированием рыночной культуры, для которой университетские образования экспортируют знание, продают или извлекают пользу из предоставляемых ими экспертных услуг, открывают кампусы-филиалы за границей, развивают свои рыночные конкурентные стратегии для привлечения иностранных студентов (...) и все это в более общем контексте уничтожения тарифных барьеров»¹⁸. Это критическое по своей сути суждение не теряет своей актуальности сегодня. Например, недавно такой институт, как Сорбонна, экспортировал в Абу-Даби свои ноу-хау.

Вместе с тем, поскольку описанный выше феномен все более очевиден, результаты этого производства блага, каковым является высшее образование, фактически могут быть рассмотрены в глобальном контексте. Это явление принесло свои положительные плоды в северных странах, где высшее образование более развито. Привлекательность северных университетов порождает важные миграционные феномены: Африканская экономическая комиссия (СЕА) и Международная миграционная организация (ОИМ) насчитывают в самой Африке до 20000 африканских ученых (где их требовалось бы около миллиона), что составляет лишь 3,6% от мирового состава. Треть африканских ученых живут и работают в развитых странах, главным образом, в Европе, в США, в Канаде и Австралии. Как было показано выше, наличие серьезного разрыва в уровне доступности университетского образования между странами Севера и Юга говорит об очевидной слабости его в странах Юга, что проявилось, в частности, в сложностях с набором студентов на второй и третий циклы обучения по сравнению с развитыми странами.

Теперь кратко о второй характеристике мирового общественного блага, которая предполагает временное измерение межпоколенной взаимосвязанности. Нетрудно увидеть, в какой степени высшее образование, когда оно выполняет функцию производства знания, способствует формированию «общего культурного наследия», потребителями которого являются как современные, так и будущие поколения, на-

следования, угрозу которому составляет глобализация, а также тип предписаний, которые осуществляют крупные международные инстанции. Как двусмысленным выглядит рассмотрение высшего образования в качестве социального блага на национальном уровне, так и в мировом масштабе трудно избежать его двойственного характера.

с) Какими могут быть последствия сотрудничества между университетами Севера и Юга?

Такая ситуация стимулирует развитие важных этических и политических дискуссий. Если на практике знание и наука существуют в международном контексте, то университетские системы и способы организации университетской жизни остаются по преимуществу национализированными как в кредитовании программ и узнавании дипломов, так и в плане материальной поддержки студентов. Проблема состоит в согласовании этих национальных систем регулирования высшим образованием с выше обозначенными глобальными процессами.

Еще одна проблема — институциональный дефицит глобального пространства высшего образования. Не стоит ли рассмотреть возможность осуществления интернационального управления высшим образованием по образцу других секторов жизнедеятельности — таких, как международное право или окружающая среда? Если экстраполировать на глобальное пространство утверждение, согласно которому «шансы приобрести образованность и технические компетенции не должны зависеть от принадлежности к тому или иному классу»¹⁹, то возникает необходимость в пересмотре политических законов и норм для обеспечения принципа равенства возможностей при доступе к образованию.

Это требование предполагает выход за пределы национальных рамок во имя выработки университетской политики и изменяет радикальным образом условия спора о международном сотрудничестве, что придает определенный смысл идее создания международного образовательного пространства. Эта идея была провозглашена в 1948 г. на конференции в Утрехте под эгидой ЮНЕСКО, участники которой согласились с тем, что роль университетов до сих пор

в большой степени зависела от национальной концепции, при этом каждое государство настоятельно рекомендовало университетам «рассматривать самих себя как играющих новую роль в экономическом и социальном воспитании..., а поскольку большое число студентов, достойных получения высшего образования, по-прежнему лишены такой возможности..., то университеты имеют широкие социальные обязанности по отношению к нации и за ее пределами, по отношению к человечеству в целом»²⁰.

Примечания

¹ См.: *Lulat Y. G.-M.* A history of african higher education from antiquity to the present, a critical synthesis, Greenwood publishing, 2005; *Ajayi, Goma & Johnson.* The african experience with higher education. Accra, Association of african universities, 1996; *Leney K.* Decolonisation, independence and the politics of higher education in West Africa. Edwin Mellen press, 2003.

² См.: *Mayor F.* La mémoire de l'avenir. UNESCO, 1994.

³ См.: *Bloom D., Canning D., Chan K.* L'enseignement supérieur et le développement économique en Afrique.

⁴ Ibid.

⁵ Статья 26 Конвенции: «Доступ к высшему образованию должен быть открыт как равный каждому в зависимости от его личных достоинств».

⁶ См.: *Orivel F.* French aid and the crisis of higher education in francophone Africa // *Buchert L. (dir.), Learning from experience: policy and practice in aid to higher education.* La Haie. CESO, 1995.

⁷ *Orivel F.* La crise des universités francophones d'Afrique subsaharienne. Perspectives, Vol. XXI. № 3, 1991. С. 79.

⁸ В соответствии с классическим определением теории человеческого капитала, развитой особенно Г. Беккером в работе «Human capital: a theoretical and empirical analysis» (1964), чем выше уровень образования индивида, тем больше у него шансов на социально-экономический успех. Для государств-наций теория предусматривает корреляцию между общим уровнем образования и социально-экономическим уровнем государства. Именно эта теория способствовала тому, что образование получило приоритет в плане получения государственной помощи в развитии в 1960-х гг.

⁹ *Friedman M. & Friedman R.* Free to choose: a personnel statement. New-York, Harcourt. Brace & Jovanovich, 1980. Р. 34.

¹⁰ Средства, выделяемые государственными структурами на начальное образование, составляли около 18,90%, тогда как на высшее образование только 10,8%. Возвращение инвестиций в начальное образование: 20–30 детей могут быть образованы на те средства, которые выделяются для обучения 1 студента магистратуры в течение 1 учебного года. Государственное инвестиро-

- вание в университеты давало преимущества значительно большие отдельным студентам, нежели обществу в целом (см.: Cf. *Pasacharopoulos G. & Patrinos H.* Retours sur investissement dans l'éducation: Une mise a jour approfondie. Document de travail de recherche de la Banque mondiale 2881. Septembre 2001).
- ¹¹ *Bloom D., Canning D., Chan K.* L'enseignement supérieur et le développement économique en Afrique.
- ¹² Ibid. P. 4.
- ¹³ См.: *Samuelson P.A.* The pure theory of public expenditure, The review of economics and statistics. Vol. 36, № 4. Novembre 1954.
- ¹⁴ См.: *Kindleberger Ch.P.* The International Economic Order. Essays on Financial Crisis and International Public Goods. Berkeley: University of California Press. 1986.
- ¹⁵ См.: *Kaul I., Grunberg I. et Stern M.A.* Global public goods: International cooperation. New-York: Oxford University Press, 1999.
- ¹⁶ См.: *Thiaw-Po-Une L.* L'Etat démocratique et ses dilemmes: le cas des universités. Paris: Hermann, 2007.
- ¹⁷ *Giddens A.* Modernity of Self-identity: Self Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity press, 1991. P. 64.
- ¹⁸ *Бретон Ж.* От интернационализации к глобализации высшего образования (лекция, прочитанная по итогам конференции «Глобализация: какие цели для университетов?» 10 сентября 2002 в университете Лавалья. Квебек, Канада).
- ¹⁹ *Rawls J.* Théorie de la justice (1971), tr. fr. Audard C., Paris, Seuil, 1987. P. 106.
- ²⁰ Высшее образование и развитие: www.unesco.org/education/nfsunesco/brochure/F_24.PDF. Эта чрезвычайно важная конференция имела своей целью достижение международного сотрудничества и привела к созданию нескольких организаций для осуществления этого сотрудничества, в частности, Международной ассоциации университетов (AIU).

Перевод с французского А.В. Ястребцевой