СТУДЕНЧЕСТВО В ЕС И РОССИИ

Парадигма общества знания, ныне распространяемая поистине во всемирном масштабе, неотделима в своём генезисе, а особенно функционировании и перспективах эволюции, от размышлений о тех субъектах, которые являются её носителями. В трудах большинства теоретиков постиндустриализма эта страта в последнее десятилетие в основном обобщённо именовалась креативным классом, готовым как к обучению в течение всей жизни, так и к постоянным многоуровневым разнообразным переменам. Между тем подобное вряд ли возможно при отсутствии вполне определённого фундамента, – как социокультурного, так и когнитивного, – который закладывается ещё в молодости, в студенческие годы. И именно это обстоятельство продиктовало стремление автора статьи проанализировать некоторые аспекты многогранного феномена современного европейского студенчества, а также попытаться сравнить его нынешнее существование с жизнью и мироощущением студенчества отечественного.

Как известно, дух отрицания, сомнения и университетской свободы возник вместе с появлением самих европейских университетов, подчас даже вопреки религиозной атмосфере средневековья (вспомним хотя бы “Историю моих бедствий” П. Абеляра). И именно этот дух скепсиса, дискуссии, а отнюдь не авторитета рос и углублялся вместе с расширением числа и увеличением роли университетов как в эпоху средневековья, так и далее, в Новое время, а особенно в XIX веке, когда высшее образование впервые стало массовым. Речь, впрочем, сейчас, не столько о социальном институте образования, сколько о студенчестве, ряды которого с течением времени все более ширились. На протяжении веков студенты как большая по численности социальная группа никогда не оставались безучастными к общественной жизни вообще и социальным катаклизмам, в частности (и более того, подчас становились их активными субъектами, как это, в частности, произошло в 1968 г. во Франции, на площади Тяньаньмэнь в Китае в 1989 г., да и на Украине и в Гонконге в 2014 г.). На чёткую взаимосвязь студенческих протестных выступлений и нарастание противоречий становящегося постиндустриального общества ещё в

© *Водопьянова Елена Викторовна* – доктор философских наук, профессор МГТУ МИРЭА, главный научный сотрудник Института Европы РАН. *Адрес:* 125993, Россия, Москва, ул. Моховая, 11-3. *E-mail:* veritas-41@yandex.ru.

Ключевые слова: студенчество, европейское пространство высшего образования, Россия, образовательные стратегии, параметры повседневности.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15211/soverope220154860>

семидесятые годы прошлого века обратил внимание ведущий теоретик постиндустриализма Р. Ингледардт. Необходимость в подобных формах реакции на действия властей у европейских студентов ныне возникает крайне редко, что, впрочем, не означает, что нынешнее студенчество утратило былую гибкость и быстроту социальных реакций на текущие вызовы.

На сегодняшний день главными вызовами для этой социальной группы безусловно можно считать вызовы первой фазы постиндустриализма: эпохи информационного общества. Между тем в мировой и особенно в отечественной литературе, сложилась весьма своеобразная социопознавательная ситуация, касающаяся особенностей исследовательского рассмотрения данной проблемы. При этом речь идёт об объектном подходе и иницируемом им анализе проблем высшего образования, либо изучается субъект – студенчество, но, как правило, внутри резко очерченных монодисциплинарных границ. В таком случае в поле зрения политологов оказываются студенческие движения и участие в политической деятельности, социально-групповым срезом проблемы заняты социологи, свой предмет очерчивается также демографами и историками (особенно историками повседневности). Специфические измерения проблемы исследуют европейцы [Feyen, Krzaklewska, 2013; Garsia, 2011; van Vught, 2009]. И, видимо, в дальнейшем вектор научного поиска закономерно сместится к междисциплинарному, а также методологическому синтезу субъектного и объектного подходов к изучению студенчества. Значимость и эвристичность подобных стратегий диктует логика современного мира с необходимостью требующая нахождения, во-первых, технологий оптимального встраивания молодых специалистов в рынок труда и, во-вторых, анализа динамики происходящих с высшим образованием, а значит, и с его основным субъектом студенчеством изменений.

Студенческий мир сквозь призму стратегий ЕС и ценностей знания

Как известно, в 2010 г. эволюция Болонского процесса была продолжена инициативой, именуемой “Европейское пространство высшего образования” (ЕПВО) (ЕНЕА) и реализуемой ныне на фоне таких мегаинициатив ЕС, как “Европа 2020” (Europe 2020), а также “Образование и обучение 2020” (Education and Training) и направленных на решения, идущие существенно дальше, нежели уже состоявшееся формальное присоединение большинства стран Европы к Болонским инициативам.

Качество, диверсификация и мобильность высшего образования – вот те базовые цели, на реализацию которых и нацелена принятая стратегия. Само понятие “диверсификация” применительно к высшему образованию является многоуровневым и может включать до семи измерений [van Vught, 2009], к которым сегодня принято относить: тип и масштаб конкретной системы высшего образования; уровни обучения; репутацию образовательных структур; качество менеджмента в вузе; различия в способах обучения и исследовательском процессе; его исторический фундамент, а также социальный и культурный ландшафт вуза. Некоторые авторы предлагают подразделять процессы диверсификации высшего образования на вертикальные и горизонтальные, относя к первым престиж и репутацию вуза, а ко вторым – технологии обучения и специфику реализуемых университетом функций.

Для решения сформулированной триады базовых целей “качество–диверсификация–мобильность” выделены четыре группы направлений деятельности [Education and Training], которых будут придерживаться страны ЕС:

- воплощение в реальность концепций непрерывного обучения и мобильности,
- повышение эффективности и качества образования и обучения,
- продвижение усилий в направлении социальной сплочённости и справедливости,
- усиление творческой, инновационной (и прежде всего предпринимательской) составляющей в образовательном процессе.

Евросоюз располагает ныне примерно 4000 университетами и другими структурами высшего образования, где учатся более чем 19 миллионов студентов.

Рамочные ориентиры, во временной перспективе ограниченные 2020 г., применительно к студенчеству выглядят в данной концепции (Еуропа 2020) как:

- охват более 90% молодёжи (при этом в расчёт принимается не столько получение высшего образования для всех, сколько задействованность в многоуровневой профессиональной подготовке);

- нацеленность на то, чтобы по крайней мере 40% молодёжи смогло получить *завершённые* (выделено мною. – **Е.В.**) формы высшего образования;

- вовлечённость как минимум 15% взрослого населения в процессы непрерывного обучения;

- установка на то, чтобы по крайней мере 20% выпускников вузов и 6% молодёжи, имеющей начальные профессиональные навыки, обязательно потратили *некоторое время* (выделено мною. – **Е.В.**) на повышение за рубежом имеющейся квалификации. В определённой степени это коррелирует с установками на студенческую мобильность;

- при этом доля трудоустроенной молодёжи (со средним или высшим образованием) должна составлять не менее 82%.

Два последних пункта представляются чрезвычайно значимыми, поскольку сегодня, как справедливо утверждают эксперты, для молодёжи Европы цена перехода из образовательной в профессиональную деятельность очень высока. Именно так она оценивается и самими студентами, в том числе трезво оценивающими недостаточность шансов для нахождения работы по специальности. Ныне этот феномен получил новое и весьма многозначительное в данном контексте название: инфляция высшего образования [Робинсон, 2013: 62]. Её причины, как правило, связывают с негибкостью нынешней системы европейского образования, ограниченной социальной (а значит, не только образовательной) мобильностью и высокими налогами.

Ныне многие страны Европы предъявляют к собственным образовательным технологиям инновационные требования, принципиально отличные от сложившихся в прошлом, однако не всегда считаясь с тем, что их реализация возможна только в результате совместных действий университетов, национальных и региональных властных структур, бизнеса, наконец, студенчества и гражданского общества в целом.

Для достижения всех этих целей европейские страны ориентируются в том числе и на сугубо национальные задачи, коих следует достичь к концу текущего десятилетия. К ним решено относить следующие показатели:

- расходы на ИР (теперь уже к 2020 г., поскольку в предыдущее десятилетие данную цель реализовать не удалось), должны достичь 3% ВВП. При этом следует отметить, что образовательная политика ЕС коррелирует именно с показателями расходов на ИР, что означает приверженность стратегий Евросоюза парадигме общества и экономики знаний,

- 75% населения в возрасте между 20 и 64 годами должно быть трудоустроено.

В инициативе “Европа 2020” намечено довести к концу нынешнего десятилетия долю молодёжи, имеющей высшее образование, до 40% (в 2010 г. она составляла 33,6%). Сейчас в Европейском Союзе только один человек из трёх в возрастной группе от 25 до 34 лет имеет диплом об университетском образовании по сравнению с 50% в Японии и 40% в США. Однако увеличение численности студентов в странах – членах ЕС пока не повлекло за собой возрастания финансирования высшего образования. Напротив, за истекшие 20 лет оно сократилось. Это, естественно, вынудило администрацию высших учебных заведений ряда стран ввести плату за обучение. В 1995 г. так поступила Ирландия, в 1998 г. – Великобритания. В

начале нового столетия частичная оплата за обучение была введена в вузах Германии. Однако до сих пор некоторые страны Центральной и Северной Европы зачисляют студентов из стран, не входящих в ЕС, на обучение бесплатно.

Одним из ключевых элементов в стратегии ЕПВО, как справедливо утверждают эксперты по проблемам образования, предстаёт феномен студенческой мобильности. Невозможно переоценить роль последней в условиях становления культурного и технологического фундамента постиндустриального общества, готовности личности к последующей профессиональной мобильности, а также для формирования толерантности, адаптации к жизни в условиях мультикультурности, билингвизма/мультилингвизма и дальнейшего объединения усилий по углублению европейской идентичности.

Пока мобильность студентов, обучающихся в странах Европы, невелика. В 2000 г. только 2,3% из них учились не в той стране, гражданами которой являлись. Сегодня доля студентов, обучающихся вне родной страны, существенно возросла, причём даже в странах, традиционно считавшихся форпостами европейской высшей школы. Этот процесс предполагается продолжить. К концу текущего десятилетия европейские страны планируют поднять мобильность своих студентов до 20% [Grabher A., Wejwar P., Unger M., Terzieva B., 2014]. Насколько текущая ситуация далека от запланированных показателей иллюстрирует таблица 1.

Таблица 1.

**Доля студентов, зачисленных на обучение в зарубежных вузах,
(в т.ч. по возрасту студентов)**

Страна	% студентов	до 24 лет	25-29 лет	30 лет и старше
Австрия	10	6	17	9
Венгрия	2	2	4	7
Германия	8	6	14	6
Дания	13	11	19	11
Ирландия	5	4	7	6
Испания	9	6	17	13
Италия	6	6	7	1
Латвия	5	4	8	2
Литва	7	6	12	9
Мальта	8	6	16	10
Нидерланды	14	13	23	9
Норвегия	14	11	23	14
Польша	2	1	4	1
Португалия	7	7	9	4
Румыния	5	5	6	3
Словакия	3	3	3	2
Словения	4	3	11	29
Финляндия	14	10	22	14
Франция	10	10	17	7
Чехия	7	5	15	4
Швеция	11	7	15	17
Швейцария	6	4	10	5
Эстония	9	8	10	9

Источник: Grabher A., Wejwar P., Unger M., Terzieva B. Student mobility in the EHEA Underrepresentation in student credit mobility and imbalances in degree mobility.

Лидируют в процессах студенческой мобильности страны севера Европы: Финляндия, Норвегия и Нидерланды. Есть основания предполагать, что к вузовскому выбору обучения за рубежом молодёжь этих стран толкают как финансовые возможности жителей богатых европейских стран, так и стремление учиться в самых именитых европейских университетах Великобритании, Франции и Германии. Данным обстоятельством можно к тому же объяснить и факт крайней несбалансированности (с перекосом в сторону т.н. входящей мобильности) применительно к Великобритании. Одновременно наибольшее количество стажёров и интернов в ЕС принимают на обучение Германия и Нидерланды.

Низкую исходящую и входящую мобильность демонстрируют студенты Польши, Словении, Испании и Италии. Аутсайдерами мобильности сегодня являются Румыния и Хорватия. Последняя при этом имеет самую высокую по Евросоюзу долю студентов, проходящих во время учёбы стажировки за рубежом (11%).

Любопытны и гендерные различия: в настоящее время европейские студентки оказываются более мобильными (за исключением Дании, Франции и Италии). Прслеживается и связь мобильности с характером выбранной специальности: гуманитарии более мобильны, нежели представители технических наук. Такую корреляцию подразумевает сам характер получаемой специальности, когда для гуманитариев необходимость межкультурного диалога в его различных формах объективно оказывается более значимой.

Уровень мобильности среди европейских магистрантов в три раза выше, нежели у бакалавров. Ниже она и у тех студентов, кто поступил в вузы сразу после школы, хотя эти закономерности и различаются между странами весьма существенно, причем уровень ВВП на душу населения отнюдь не всегда объясняет складывающиеся закономерности. В Нидерландах, Финляндии, Дании, Испании и ряде других европейских стран средняя возрастная группа студентов более мобильна по сравнению с двумя другими, в Словении, напротив, наиболее подвижны студенты старшего возраста (от 30 лет).

Вместе с тем реализация обозначенной стратегии студенческой мобильности до сих пор наталкивается на множество препятствий: экономических, социокультурных, профессионально-технологических и, наконец, политического порядка. Экономические барьеры, например, напрямую обусловлены проблемами финансирования образовательных структур и попытками переложить его часть на плечи самих студентов. Следует вместе с тем отметить, что, несмотря на введение платности в высшем образовании, в практике Болонского процесса всё ещё сохранились элементы лежавшей в её основе ориентации на социальную справедливость.

Проблемы студенческой мобильности ныне не только декларируются, но и активно изучаются в ЕС в контексте различных измерений молодёжной и образовательной политики. При этом учёные видят свою профессиональную и гражданскую задачу в том, чтобы предоставить политикам информацию, которая позволит принять меры, необходимые для преодоления сложившегося на данном этапе неравенства в мобильности в сфере европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Сегодня же европейцы честно подтверждают, что пока получилась “мобильность не для всех” и скорее дисбаланс, нежели её баланс и на межкультурном, и на региональном уровнях.

Основной вывод, касающийся европейской студенческой мобильности, на сегодня фиксирует её многоуровневую несбалансированность [Grabher A., Wejwar P., Unger M., Terzieva B., 2014: 49]. Это проявляется в том, что:

- в общей несбалансированности и асимметричности студенческой мобильности её основной вектор чётко ориентирован в направлении с востока и юга Европы

на север и запад, (при этом наблюдается несбалансированность и между странами северо-запада);

- мобильные группы “перепредставлены” в граничащих друг с другом странах, что означает доминирование в Германии студентов из Австрии и Швейцарии, во Франции – студентов из Бельгии и т. п.;

- финансовые препятствия более значимы для получающих высшее образование вне страны проживания студентов из стран Восточной и отчасти Южной Европы. Для североевропейцев же наиболее значимыми оказываются причины личного характера (семья, партнёр, дети, работа, оставляемые в родной стране);

- финансовые проблемы, как правило, коррелируют с выбором более краткого периода пребывания за рубежом (например, стажировки), выбором менее престижной специальности, финансовой зависимостью от семьи (в том числе при альтернативном выборе жилья “кампус или аренда”) и зачастую связаны с ожиданием социальной поддержки государства.

Студенческая повседневность: сравнительный анализ

Становясь предметом теоретического осмысления, текущие студенческие реалии оказываются неотделимы от их рассмотрения в глубинных ментально-культурологических координатах, где базовым условием осмысления ныне выступает теория повседневности. На базовых измерениях последней мы и остановимся ниже.

При этом важно упомянуть, что трактовка университета как основной структурной единицы европейской академической науки превратила его в своё время в колыбель научного творчества, священнодействию внутри которой не должны мешать студенты. В рамках такой образовательной стратегии студенты в значительной степени предоставлены сами себе и минимальным образом подвержены опеке преподавателей. Проявляется это, в частности, в самостоятельном выборе обучающимися предметов для изучения в семестре, времени и графика аудиторных и самостоятельных занятий, а также преподавателей. Многие европейские студенты отмечают, что даже во время лекций задать вопрос преподавателю сложно, а после лекций оставаться в аудитории тоже не принято. В этом также проявляются существенные отличия от российской вузовской системы, где, несмотря на огромную аудиторную нагрузку, преподаватели всегда находят время для студентов. “Хороша наша модель преподавания или нет, но ещё долго учебная нагрузка на преподавателя будет многократно превышать аналогичную в США” (и в Европе. – **Е.В.**), – справедливо утверждает ректор МГИМО академик А. Торкунов [Семь вызовов для русского университета, 2013].

Причём в отличие от привычной россиянам системы на лекциях европейские студенты получают лишь часть информации, а остальную должны находить самостоятельно из учебников, Интернета и научных публикаций. Вопросы к экзамену также бывают неизвестны заранее. Одновременно работает рейтинговая система, и студенты, существенно недобиравшие определённое число баллов, могут учиться на одном курсе по несколько лет.

Ещё одним маркером более быстрого, нежели в России, приближения вузовской среды к постиндустриальным реалиям, является ныне полная компьютеризация учебного процесса. Здесь и электронные рассылки лекций преподавателями, консультации с преподавателями по электронной почте, а также фактическое исчезновение тетрадей из учебного процесса. Внутренние вузовские информационные сети ныне стали для европейских университетов основной структурной единицей орга-

низации обучения и коммуникации: через них можно сдать реферат и эссе, записаться на экзамен или узнать результаты тестирования.

Следующий аспект принципиальных различий: стремление к такой организации учебного процесса, которая позволяет добиться максимальной объективности посредством тестирования и оценок, адресованных приватно их получателю. К сказанному следует добавить и существование в европейской студенческой среде такого элемента данной молодёжной субкультуры, как кодекс чести, вне зависимости от того, артикулированы ли его положения в уставах вуза, либо предстают в качестве норм сугубо морального характера. И речь здесь идёт прежде всего как о внешней, так и, что особенно важно, внутренней неприемлемости списывания. Оценивая данное явление с позиций европейской доминанты уважения ко всем правовым нормам, это выглядит абсолютно очевидным. Так, с обеих сторон взаимодействия преподаватель–студент демонстрируется стремление обеспечить максимально возможную объективность во имя знания. Однако считать тестирование лучшим способом контроля знаний вряд ли следует, поскольку “преобладающая культура стандартных тестов и вынесения оценок на их основе ещё более обезличивает учебный процесс, потому что упор делается на статистике достижений и экономии средств, а не на заинтересованности в личности студента. Естественно, выпускникам не хватает тех творческих способностей, в которых нуждается современный бизнес” [Робинсон; 2013: 87].

Между тем студенческие годы – это не только учёба. Вузовская повседневность, безусловно, имеет и экономическую составляющую, касающуюся быта, а не только тонкостей оплаты обучения, разнящихся от страны к стране и зависящих от того или иного статуса обучающегося. При этом студенческая потребительская корзина в ЕС имеет вполне определённые составляющие: учебники, проживание, продукты, транспорт, медицинская страховка, досуг и путешествия.

Как и все остальные европейцы, учащаяся молодёжь сталкивается с необходимостью учитывать существенные различия между стоимостью аренды жилья на западе и востоке Евросоюза, а также в больших и малых городах. Стоимость комнаты в общежитии, как правило, варьируется в диапазоне 270–300 евро в месяц, дешевле (от 190 до 260 евро) обходится аренда комнаты в квартире, где живет несколько студентов. Как правило, бронировать комнату в общежитии нужно заранее, заселяться – только после начала семестра и при этом вносить залог за проживание, тем самым страхуя потенциальную утрату и порчу имущества. В Великобритании затраты на общежитие существенно выше и составляют до \$500 в месяц.

Отдельная статья расходов, которую нельзя назвать незначительной – это учебники, каждый из которых стоит от 15 до 50–70 евро, а может понадобиться только для предмета, изучаемого один модуль (меньше двух месяцев). Именно поэтому большинство студентов предпочитает сканировать книги в библиотеке, чтобы потом читать их, равно как и журнальные статьи, на экране компьютера.

Возможная бытовая экономия: это связь по Skype вместо телефона, еда дома, посещение преимущественно бесплатных университетских культурных мероприятий (при этом средняя стоимость входного билета в клуб составляет 20 евро, а на культурно-досуговых мероприятиях студентам предоставляются существенные скидки). Если питаться только дома, то на еду в среднем тратится примерно 200 евро в месяц.

Отдельные статьи расходов – медицинская страховка (в среднем 60–70 евро) и транспорт. Студенты считают, что при скромной жизни можно тратить 600–800

евро (из них в среднем 350 евро (данные Eurostudent IV Database)¹ составит жильё и 200 евро – траты на питание) в месяц, и это не считая развлечений. Последние, разумеется, зависят от индивидуальных предпочтений, будь то путешествия, клубы, спорт или кино.

Если в России, как правило, основной субъект вузовского обучения – группа, то в Европе – индивидуальность. Весьма значительно развитый здесь повсеместно индивидуализм обусловлен и традициями европейской культуры, и значительно более старшим – по сравнению со студентами российских вузов – возрастом первокурсников и выпускников, когда университет заканчивают взрослые люди практически в 28 лет.

В среде российских студентов фактически до двадцатых годов XX века доминировали те же ценности и предпочтения, что и у европейских студентов. Однако потом, по известным причинам, ситуация резко изменилась. И даже сегодня, по прошествии столетия, мы всё же имеем недостаточно оснований утверждать, что даже на уровне повседневности между европейскими и отечественными студентами не существует различий, причём различий многоуровневых. Формальный переход к болонским стандартам не изменил тех граничных условий, которые можно обобщенно назвать культурно-организационными, в рамках которых происходит учебный процесс. Кратко их можно обозначить как дилемму индивидуализма (в Европе) – коллективизма (в вузах России). “Студент – существо коллективное. И как таковое он весьма умен”, – так, в семидесятые годы прошлого века охарактеризовала отечественное студенчество известная писательница и профессор, признанный специалист по теории вероятности Е.С. Вентцель (литературный псевдоним И. Грекова).

“В организации университетского образования в России всегда существовали и противопоставлялись два подхода: 1) обучение в университете должно базироваться на свободе и интересе студентов; 2) обучение должно быть принудительным и регламентированным, иначе молодежь учиться не будет. Кстати, и в XIX веке российские профессора признавали, что наш студент по сравнению со студентами Европы и Америки – человек крайне несвободный, исполнитель чужой воли и внешних предписаний. Потребительско-пассивный характер менталитета студентов проявляется в том, что любое мероприятие общественной и культурной жизни университета для них организовывается администрацией или преподавателями” [Маркова, 2003: 235–236].

Кроме таких общих мест, как патерналистская психология отечественного студенчества, неразвитость его гражданского самосознания и недостаточная ответственность по отношению к учёбе, следует отметить и такие элементы, относящиеся к матрице современной российской студенческой повседневности, как преимущественное проживание с родителями: “Студенты, живущие в общежитии, составляют 29,4% от числа всех обследованных, вместе с родителями живет 53,6%. Другие группы, снимающие жильё или имеющие собственную квартиру, немногочисленны и представляют 9,7% и 7,3% всех обследованных” [Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., 2014: 528].

¹ По данным Eurostudent IV Database, которые, безусловно, разнятся от страны к стране, соотношение между базовыми тратами может значительно отличаться. Так, например, в Австрии расходы на проживание составят 30–37% от располагаемых доходов, а на транспорт 7–9%. В Румынии подобное соотношение будет выглядеть как 17% и 5% соответственно.

Таблица 2.

Источники средств существования студентов из семей с разным уровнем обеспеченности, усредненный бюджет российского студента, %

Источники средств	Обеспеченность семьи родителей				Всего
	Высокая	средняя	Низкая	затруднились ответить	
Стипендия	7,4	10,2	16,1	10,7	11,8
Средства родителей	47,7	65,4	60,6	61,3	63,2
Средства мужа/жены/партнёра	9,8	6,6	4,1	3,4	5,7
Собственный заработок	25,8	15,7	18,4	18,2	17,0
Средства спонсоров	1,2	0,6	0,3	0,4	0,5
Образовательный кредит	0,0	0,2	0,2	0,0	0,1
Другое	0,0	0,2	0,4	1,3	0,4

Источник: Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодёжь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. – М.: ЦСПиМ, 2014. С. 542.

У нас также пока не сформированы предпосылки (прежде всего экономические) для студенческой мобильности, которая была бы распространена как на межрегиональном, так и на внутриевропейском уровне. Между тем 73% населения, по данным опросов, готовы оплачивать образование своих детей (Демоскоп weekly). Однако для реализации программ возможной студенческой мобильности средств населения пока существенно не хватает. Если, как мы уже упоминали в первой части статьи, сегодня европейские аналитики по отношению к студентам в ЕС озабочены “мобильностью не для всех” субъектов высшей школы, то применительно к России эта проблема до сих пор фактически даже не артикулирована. Причём нынешняя экономическая ситуация в стране на ближайшие годы, видимо, просто снимет данную проблему с повестки дня.

Известный британский эксперт по проблемам образования и управления человеческими ресурсами Кэн Робинсон утверждает, что результативность образования в конечном счёте определяют не финансовые ресурсы и инфраструктура обучения, а доминирующее восприятие образовательного процесса. Исследователь считает, что “сегодня в мире взаимодействуют два типа последнего: модель “образование как услуга”, являющаяся скорее англо-саксонской, а также больше свойственная Франции и Германии модель “образование как блага”. Эта последняя более демократична и доступна, однако среди выпускников, получивших образование в условиях такого подхода, меньше нашедших работу по специальности. Когда есть услуга, у тебя есть цель, ради которой ты решил ею воспользоваться. Когда есть благо, ты не ставишь цели, а просто его берёшь” [Робинсон; 2014]. Любопытно, что данное концептуальное построение подтверждают данные о трудоустройстве выпускников вузов в странах ЕС. Излишне напоминать, что традиции классического университетского образования калькированы Россией с опыта Германии. Недавние отечественные патерналистские десятилетия всего лишь укрепили в сознании как наших студентов, так и их родителей видение образования исключительно как блага.

Одним из существенных элементов жизни современного европейского студенчества является возможность подрабатывать во время учёбы. Подобные возможности существенно отличаются в разных странах Европейского Союза. Например, в Польше студентам стационарных форм обучения разрешается работать только либо во время каникул, либо заниматься деятельностью, связанной с их учебной практикой и во время неё. Студенты, не являющиеся гражданами ЕС, должны получать официальное разрешение на работу в соответствующих национальных ведомствах

по трудоустройству. Так, в частности, согласно австрийскому законодательству, допускается 10 часов подработки в неделю для студентов-бакалавров и 20 часов – для студентов магистратуры. Сравним данную ситуацию с показателями вторичной (по отношению к обучению) занятости российских студентов (таблица 3).

Таблица 3.

**Доля студентов различных специальностей,
имеющих вторичную занятость, %**

Вузовская специальность	Доля работающих
Экономика, финансы	53,2
Мировая политика, международная экономика	12,5
Педагогика, психология	37,3
Физика, математика	44,9
Естественные науки	32,5
Гуманитарные науки	46,3
Медицина	41,2
Искусство, культура	33,3
Право	26,1
Информатика	43,1
СМИ, издательское дело	45,5
Торговля, сфера услуг	34,8
Управление	30,8
Армия, таможня, МВД	0,0
Реклама, маркетинг	28,6
Другие сферы	38,6

Источник: Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодёжь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. – М.: ЦСПиМ, 2014. – С. 540.

Следует отметить, что повсеместно распространённое в нашей стране отсутствие правовой культуры наложило свой отпечаток и на масштабы вторичной занятости студентов. Нерегламентированность последней заставляет студентов пропускать занятия, а преподавателей и администрацию вузов – мириться с подобными нарушениями учебного распорядка. Причём представленные в таблице 3 данные по армейским вузам демонстрируют полное отсутствие там вторичной занятости по причине невозможности её соотнесения с учебными планами вузов этого профиля.

Вся приведённая в статье статистика – очередное наглядное подтверждение того обстоятельства, что в вузовских стратегиях как Старого Света, так и России сегодня всё не столь уж безоблачно. Это очевидно и самим студентам. Пожалуй, двумя основными проблемами им ныне видятся трудности поиска первого (после вуза) места работы, а также болонские реалии. Последние, по утверждению словенского социолога М. Уле и ряда других авторов оказались “орудием маркетинизации” университетского образования и подчинения университетов “логике капитала” [Уле М., 2011: 113]. Первый из указанных моментов всё же в большей степени относится к самим вузам, нежели к обучающимся в них, второй же непосредственно затрагивает студентов. Болонский механизм, включая мобильность, делает всё более поздним выход специалиста на рынок труда, а значит, снижает давление молодёжи на последний. С другой стороны, работодатель в условиях усиливающейся конкуренции на рынке труда поднимает уровень формальных требований к соискателю вакансии даже там, где, исходя из профессиональных стандартов, высшее образование не требуется (crowding-out effect). С аналогичными условиями со стороны работодателя сталкивается и выпускник отечественного вуза.

В целом, видимо, в ближайшие десятилетия ситуация встраивания российского студенчества в логику отечественного высшего образования должна будет коренным образом измениться, чему станет способствовать демография, национальная экономика и реалии глобализации. Одно очевидно: произойдут эти изменения существенно позже, нежели начало реформирования высшей школы в ЕС.

Реалии и перспективы студенчества в России

За два последних десятилетия система отечественного высшего образования отчаянно пыталась сопротивляться давлению со стороны профильного министерства. Последнее требовало коммерциализации. Легче всего её было осуществить посредством поощрения платности высшего образования во всех его формах. Так появились многочисленные коммерческие вузы, носившие преимущественно гуманитарный характер. С одной стороны, это было обусловлено модой на гуманитарные специальности, с другой – отсутствием ограничений по аккредитации и лицензированию, которые неминуемо возникли бы при создании негосударственного медицинского, либо технического вуза. В итоге сегодня благодаря реализации подобной стратегии страна получила множество неработающих по специальности юристов и экономистов, а также куда больший по сравнению с предыдущими поколениями россиян процент населения с высшим образованием, в значительной степени ставшим не столько средством профессионализации, сколько инструментом социализации и одновременно в большей степени социальным “сейфом”, нежели социальным лифтом (Доступность высшего образования в России; 2004)¹. С этим нельзя не согласиться, однако данные оценки необходимо дополнить следующим:

- насаждение платного образования деформировало классическую мотивацию к знаниям как условию построения высокой профессиональной карьеры в будущем, выпускники отечественных школ в прямом смысле начали покупать “входной билет” в высшую школу и продолжали находиться в сходных демотивирующих условиях и в стенах вуза;

- “если в 1990 г. в России было 2,8 млн студентов, то в 2012 г. – уже более 6,3 млн. Аналогичная ситуация наблюдается во многих странах, особенно развивающихся. Наша специфика в том, что этот тренд наложился на тренд сокращения финансирования образования” [Семь вызовов для русского университета, 2013]. Между тем уже сегодня по расходам на обучение одного студента по отношению к годовому ВВП наша страна уступает большинству стран – членов ОЭСР;

- в результате практически неконтролируемого увеличения числа негосударственных вузов число людей с высшим образованием среди молодёжи возросло в разы. Таким образом, в эпоху увлечения формальными параметрами эффективности в данной сфере, именно повышение этого показателя не потребовало от правительства практически никаких дополнительных финансовых вложений. Чего, разумеется, нельзя сказать о текущей весьма затратной федеральной программе “5-100-2020” по финансированию усилий для вхождения пяти российских вузов в топ-100 мировых рейтингов высшего образования. Между тем само сохранение в нынешнем виде сложившейся в России национальной системы высшего образования не требует дополнительных финансовых вложений и при этом делает уже решённой одну из “формально-рейтинговых” задач: увеличение до сравнимого с европейскими стандартами процента населения, имеющего высшее образование. Что же касается рейтингов, то нелепо пытаться вырваться вперёд на единственном направлении, параллельно проигрывая по большинству других показателей глобального развития.

¹ Новые явления, инициированные этим процессом, прежде всего связанные с превращением высшего образования в нашей стране в социальную норму и оказавшие существенное влияние на жизнь российского социума, впервые были зафиксированы 10 лет назад в работе “Доступность высшего образования в России” М., 2004.

При таком подходе дилемма Сколково vs Уралвагонзавод будет заведомо проиграна выпускниками вузов по обоим названным направлениям целевой профориентации специалистов с вузовским дипломом. Отметим, что ныне в России функционирует более 900 вузов и 1350 их филиалов, причём практически половине из них по результатам мониторинга -2014 было предписано повысить эффективность.

В 2014 г. Министерство образования и науки сформулировало публичную декларацию целей и задач, студентам в ней в той или иной мере посвящено лишь три пункта [Публичная декларация целей и задач Минобрнауки РФ, 2014]:

- трудоустройство более 50% выпускников профессиональных образовательных организаций по специальности в течение одного года;
- приём на обучение по программам прикладного бакалавриата 7,3% от общего количества принятых на обучение по программам бакалавриата (за счёт федерального бюджета);
- в ТОП-200 ведущих мировых университетов согласно одному из глобальных рейтингов должны войти два российских вуза.

Никто не знает сегодня, чем в организационном, а главное в содержательном смысле будет наполнена образовательная концепция “прикладного бакалавриата”, однако и её преподавательское и студенческое сообщество должны будут принять как данность.

Между тем как бы ни относиться к изменениям в приоритетах данного ведомства применительно к результативности студенческого обучения, необходимо как минимум исходить из следующего. Во-первых, оставляя без внимания вопросы качества улучшения прежде всего школьного образования мы не получим ожидаемых прорывов ни с кадрами для ОПК, ни для промышленности в целом. Во-вторых, стратегия управленческих новаций по отношению к вузам и студентам должна формироваться в направлении создания баланса между свободой и контролем. Вузы-однодневки закроются сами, их вынудит к этому прежде всего демографическая ситуация, а не организационные новации Минобрнауки РФ ближайших пяти лет. В этот период демографической “ямы” количество российских студентов уменьшится в разы, а значит эта ситуация даст возможность абитуриенту с большей долей успеха выбрать достойный вуз. Следовательно, в этой ситуации сохранятся и станут ещё более востребованы вузы с историей и традициями, ведь страна завтра будет остро нуждаться в молодых профессионалах – сегодняшних студентах.

Решая эти задачи, не следует стремиться к закрытию по формальным критериям вузов (особенно призванных обеспечить реиндустриальное и постиндустриальное развитие России), а, напротив, следует менять прежде всего организационные формы обучения студентов. Так требует значительного расширения система непрерывного образования и, напротив, стоит кардинально уменьшить число студентов, обучающихся по программам очно-заочного, вечернего, заочного и дистанционного обучения (причиной их значительного развития в последние годы не в последнюю очередь стала меньшая на порядок стоимость этих форм высшего образования по сравнению с очным дневным образованием). Данные формы образовательного процесса не получили значительного развития в странах ОЭСР, и этот момент в процессе работы над возвращением отечественному высшему образованию его прежнего престижа разумно было бы учитывать. Как, впрочем, и большинство особенностей взаимодействия в системе “вузы–студенты”, ныне реализуемых в Станом Свете и частично рассмотренных в данной статье.

Список литературы

- Демоскоп weekly. (2013) №549–550.
Доступность высшего образования в России. (2004) – М.
Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. (2014) Молодёжь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. – М.: ЦСПиМ.

Маркова О.Ю. (2003) Философия образования о менталитете и ценностных ориентациях современных студентов. Россия и Грузия: диалог и родство культур. – СПб. – Вып. 1. – С. 235–236.

Онлайн-образование как воздух. Мы им надышимся до головокружения. URL: <http://slon.ru/insights/1178699> (дата обращения 10.12.2014)

Публичная декларация целей и задач Минобрнауки РФ <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/4201/fajl/3149/minobrnauki%20pres%202014%20%28final%203%29.pdf> (дата обращения 10.12.2014)

Робинсон К. (2013) Образование против таланта. – М: Эксмо.

Семь вызовов для русского университета. (2013). *Эксперт*. № 47 (877).

Уле М. (2011) Изменение положения студентов в современном европейском обществе. *Вестник Пермского университета*. 2011. Вып. 2.

References

Demoskop weekly. (2013) №549–550.

Dostupnost' vysshego obrazovaniya v Rossii. (2004) – М.

Konstantinovskij D.L., Voznesenskaja E.D., Cherednichenko G.A. (2014) Molodjzh' Rossii na rubezhe XX–XXI vekov: obrazovanie, trud, social'noe samochuvstvie. – М.: CSPiM.

Markova O.Ju. (2003) Filosofija obrazovaniya o mentalitete i cennostnyh orientacijah sovremennyh studentov. Rossija i Gruzija: dialog i rodstvo kul'tur. – SPb. – Vyp. 1. – S. 235–236.

Onlajn-obrazovanie kak vozduh. My im nadyshimsja do golovokruzhenija. URL: <http://slon.ru/insights/1178699> (data obrashhenija 10.12.2014)

Publichnaja deklaracija celej i zadach Minobrnauki RF <http://minobrnauki.rf/press-centr/4201/fajl/3149/minobrnauki%20pres%202014%20%28final%203%29.pdf> (data obrashhenija 10.12.2014)

Robinson K. (2013) Obrazovanie protiv talanta. – М: *Jeksmo*.

Sem' vyzovov dlja russkogo universiteta. (2013). *Jekspert*. № 47 (877).

Ule M. (2011) Izmenenie polozhenija studentov v sovremennom evropejskom obshhestve. *Vestnik Permskogo universiteta*. 2011. Vyp. 2.

Education and Training URL:http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm (дата обращения 10.12.2014)

EHEA URL: <http://www.ehea.info> (дата обращения 10.12.2014)

Europe 2020. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> (дата обращения 10.12.2014)

Eurostudent IV Database. URL: <https://eurostudent.his.de/eiv/report> (дата обращения 10.12.2014)

Feyen B., Krzaklewska E. (eds.) (2013). The Erasmus Phenomen- Symbol of a New European Generation? – Frankfurt am Main, London, Bern, N.Y.

Garsia O. (2011) Bilingual Education in the 21 st century. A global perspective. – Frankfurt am Main.

Grabher A., Wejwar P., Unger M., Terzieva B. (2014) Student mobility in the EHEA. Underrepresentation in student credit mobility and imbalances in degree mobility. – Vienna: Institute for Advanced Studies.

Van Vught F. (ed.). (2009) Mapping the Higher Education Landscape: Towards a European classification of Higher Education. – Berlin: Springer Science +Business Media B.V.

Students in the EU and Russia

Author. Vodopianova, Elena – professor, senior researcher, Institute of Europe, Russian Academy of Sciences. **Address:** 11-3, Mokhovaya street, 125993, Moscow, Russia. **E-mail:** veritas-41@yandex.ru.

Abstract. The article is dedicated to European student community as a backbone element of the Higher Education in the Old World. The author considers fundamental differences in the social trajectories of students in the EU and Russia. Europe evolves in the direction of creating conditions for realization of the strategies of Mobility – Diversification – Quality for students. On the contrary, Russia is focused on economization of Higher Education and reduction in number of students in the absence of long-term national policy in this area. The author emphasizes that it is the latter that should be the basis for the formation of the personnel component of re-industrialization and the movement towards the sustainable information society in Russia.

Key words: students, the European Higher Education Area, Russia, educational strategies, parameters of everyday life.