

ОТЗЫВ

члена диссертационного совета на диссертацию Михальченковой Натальи Алексеевны на тему: «Политические детерминанты государственной политики в сфере высшего образования: соотношение глобального и национального», представленную на соискание ученой степени доктора политических наук по специальности 23.00.02 – политические институты, процессы и технологии.

В диссертации Н.А. Михальченковой представлена попытка анализа некоторых актуальных теоретических проблем государственной политики в сфере образования, а также тенденций развития и специфики формирования национальных моделей высшего образования в различных регионах современного мира.

Прежде всего, удивляет тавтологичное название диссертации, в котором политика присутствует сначала в качестве прилагательного, а затем и существительного. У читателя сразу возникает впечатление о том, что без «политических детерминант» государственная политика не может существовать сама по себе. Кроме того, выделяя в названии понятие «политические детерминанты» в качестве наиболее приоритетного, автор автоматически берет на себя обязательство разъяснить в предисловии его смысл и предназначение. Равным образом автору необходимо объяснить, как именно соотносятся политико-философские понятия «глобальное» и «национальное» с государственной политикой и ее политическими детерминантами. После ознакомления с предисловием и главами диссертации становится совершенно ясным, что сам смысл понятия «политические детерминанты» представляется автору крайне смутным, а обозначенные в заглавии теоретические интенции и претензии на поверку оказываются совершенно необоснованными. Очевидно, что более подходящим было бы менее претенциозное название, а именно - «Государственная политика в сфере высшего образования: глобальные и национальные приоритеты», которое гораздо лучше соответствует как особенностям авторской манеры анализа имеющегося в работе фактического материала, так и специальности 23.00.02. Автор демонстрирует это весьма наглядно: в первой «общетеоретической» главе не только понятие «политические детерминанты», но даже сам термин «политика» в названии параграфов не используется ни разу (!!!); «политические детерминанты» внезапно обнаруживаются только в названии 3-го параграфа второй главы, где речь идет об основных этапах «становления и развития высшего образования в России». В самом предисловии в разделе «Степень разработанности проблемы» (с.7-19) «политические детерминанты» также никак не обозначены в концептуальном плане, автор не выделяет ни одной из работ, опубликованных в России или за рубежом, в котором это понятие является предметом специального исследования. Данный раздел вообще выглядит крайне смутным и расплывчатым: в нем отсутствуют собственно теоретический анализ современной научной литературы и в целом доминирует общая, представленная во всех главах диссертации, авторская установка на элементарное описание отдельных фактов и «проблем», практически лишенное теоретической составляющей. В итоге в диссертации вырисовывается весьма странная конструкция: чрезмерное нагнетание «образа политического» в названии работы и полное отсутствие даже самого термина «политика» в названиях первой, претендующей на теоретический статус, главы и входящих в нее параграфов. Анализ диссертации Н.А. Михальченковой показывает, что подобная

б/н 09/2-212 от 05.10.2018

авторская аберрация в названии и структурном оформлении первой главы является не случайной, но, наоборот, вполне «закономерна» в том смысле, что и в остальных главах теоретические аспекты анализа постоянно оттесняются на задний план довольно элементарными описательными конструкциями.

«Политические детерминанты» не присутствуют и в определении объекта, предмета и целей исследования. При этом, если обозначение объекта исследования – «государственная политика в сфере высшего образования в условиях глобализации» - является вполне определенным и прозрачным, то формулировки предмета и целей исследования выглядят крайне неопределенными. В самом деле, что собственно означают стилистически неряшливые и громоздкие формулировки предмета исследования – «политические отношения, складывающиеся в современных обществах в процессе принятия государственных решений по поводу реформирования высшей школы» и его целей – «определить основные политические факторы, влияющие на процесс принятия государственных решений в сфере высшего образования в условиях глобализирующегося мира»? Как понимать термин «политические отношения» или объяснить почему «политические детерминанты» внезапно становятся «основными политическими факторами»? На все обозначенные выше вопросы в тексте диссертации ответов найти не представляется возможным и сам поиск, в конечном итоге, становится бесполезным предприятием. Отсутствие в диссертации подлинного теоретического анализа обозначенных в ней проблем, крайняя фрагментарность самого текста, тесно связанная с обозначенной выше авторской установкой на «чистую дескриптивность», делает малопродуктивным последовательный анализ отдельных глав и параграфов. Остановимся поэтому на тех ее сегментах, которые особенно бросаются в глаза.

На наш взгляд, первая глава вообще не представляет никакого интереса в аналитическом плане, поскольку представленные в ней авторские суждения выглядят вторичными на фоне теоретических дискуссий, развертывающихся в современной научной литературе. Разумеется, главным свидетельством архаичности диссертации является, конечно, отсутствие в списке литературы трудов ведущих западных специалистов в области теории образования и образовательной политики. Речь идет и о монографиях и, конечно, о международных сборниках научных трудов и компендиумах, например, издаваемых под редакцией Джозефа Зайды (см.: Globalisation, Ideology and Politics of Education Reforms. Joseph Zajda (eds.). Springer International Publishing, 2015; Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Joseph Zajda (eds.). Springer Netherlands, 2015). Бросается в глаза и отсутствие в списке литературы работы П. Тэйлора Уэбба и Калерво Н. Гульсона «Политика, геофилософия и образование (P. Taylor Webb, Kalervo N. Gulson. Policy, Geophilosophy and Education. Sense Publishers, 2015) и других, не менее важных работ. Как вообще сегодня можно анализировать проблему взаимодействия глобализации и образования, предварительно не изучив таких работ как Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon. Laura M. Portnoi, Val D. Rust, Sylvia S. Bagley (eds.). Palgrave Macmillan US, 2010; Jan Currie, Richard De Angelis, Harry de Boer, Jeroen Huisman, Claude Lacotte. Globalizing Practices and University Responses: European and Anglo-American Differences. Praeger Publishers, 2003; Jürgen Enders, Harry De Boer, Jon File. Reform of Higher Education in Europe. Sense Publishers, 2011; Globalisation, Human Rights Education and Reforms. Joseph

Zajda, Sev Ozdowski (eds.). Springer Netherlands, 2017; Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Hans Anand Pant, Corinna Lautenbach, Dimitar Molerov, Miriam Toepper, Sebastian Brückner. *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Approaches to Challenges in Higher Education Policy and Practice*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2017 и многие др.? Теоретический уровень анализа и многообразие анализируемых проблем, представленные во всех этих работах, на несколько порядков превышают имеющиеся в диссертации Н.А. Михальченковой теоретические схемы и доводы и полностью лишают последнюю даже видимости новизны! Но автора это обстоятельство, по-видимому, никак не смущает.

В диссертации совершенно не представлено, например, такое важнейшее направление как историческая и теоретическая компаративистика образования, представители которого в наши дни лидируют и в сфере анализа политических проблем высшего образования. Автору, видимо, неизвестно о существовании специальной международной серии *Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, тематика которой затрагивает многие проблемы, которые автор диссертации пытается обсуждать. Однако в списке литературы нет ни одной из работ, опубликованных в рамках данной серии (см., например: W. James Jacob, John N. Hawkins. *Policy Debates in Comparative, International, and Development Education*. Palgrave Macmillan, 2011; Joseph Zajda, Lynn Davies, Suzanne Majhanovich. *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education*. Springer, 2008; Philip A. Woods. *Transforming Education Policy: Shaping a Democratic Future*. Policy Press, 2012 и многие другие). В ней отсутствует анализ новейших западных работ, в которых подводятся итоги современных теоретических дискуссий в сфере образовательной политики (например, Stephen J. Ball. *The Education Debate*. Policy Press, 2008; Michael A. Peters. *Neoliberalism and After?: Education, Social Policy, and the Crisis of Western Capitalism*. Peter Lang International Academic Publishers, 2011; Pavel Zgaga, Ulrich Teichler, John Brennan. *The Globalisation Challenge for European Higher Education: Convergence and Diversity, Centres and Peripheries*. Peter Lang International Academic Publishers, 2013). Между тем, одна из первых дискуссионных работ, посвященных данной проблематике, появилась еще в начале 1980-х гг. Это книга Louise K. Comfort. *Education Policy and Evaluation. A Context for Change*. Elsevier Inc, Pergamon Press, 1982, изданная в рамках серии *Pergamon policy studies on public administration*.

Учитывая интерес автора к историческим проблемам, который проявляется во второй и третьей главах, вполне уместно задать и такой вопрос: почему в диссертации не уделяется никакого внимания теоретическим проблемам эволюции исторических парадигм анализа университетского образования и государственной политики в этой области? В диссертации нет даже намека на интерес к истории данного вопроса, например, к критическим оценкам эволюции теоретических дебатов о политике в области высшего образования в 1970 - 1990-е гг., ставшим предметом анализа уже в ранней и очень содержательной работе голландских ученых Франса Кайзера, Лео Гёдегебууре, Пеера Маассена, Линн Меек, Франса ван Вагта и Эгберта де Веерта «Политика высшего образования: международная сравнительная перспектива» (Frans Kaiser, Leo Goedegebure, Peter Maassen, Lynn Meek, Frans Van Vught, Egbert De Weert. *Higher Education Policy: an International Comparative Perspective. An International Comparative Perspective*. Elsevier Ltd, Pergamon Press, 1994). А ведь именно в ней представлен разбитый на специальные главы обширный материал о политике в сфере высшего образования в США,

Великобритании и других ведущих западноевропейских странах, а также в Японии и Австралии. Сравнение материала этих глав голландских ученых с тем материалом, который представлен в соответствующих параграфах диссертации, показывает, что и в плане теоретической интерпретации истории высшего образования диссертация Михальченковой не выдерживает ни малейшей критики. Тематика указанных выше новейших зарубежных исследований наглядно свидетельствует о том, что в представленной к защите диссертации речь явно не идет о поиске инновационных методов критического анализа политических проблем высшего и университетского образования; автор предпочитает постоянно эксплуатировать традиционные рутинные схемы, характерные для трафаретной учебной литературы. Поэтому большая часть параграфов и заключение, представляют собой набор именно описательных конструкций, которые гораздо более уместны в справочниках и учебниках, но никак не в серьезных научных трудах.

Автор игнорирует и новейшие оценки образовательной политики в современной философской литературе, например, очень содержательный сборник под редакцией Ричарда Смита - *Education Policy: Philosophical Critique*. Richard Smith (eds.). Wiley-Blackwell, 2013). По неизвестным причинам в диссертации не представлена и характеристика современных работ, посвященных кросскультурному анализу образовательной политики (*Race, Ethnicity and Gender in Education: Cross-Cultural Understandings*. Joseph Zajda, Kassie Freeman (eds.). Springer Netherlands, 2009). Отсутствует и анализ современных западных концепций, в которых исследуются разнообразные проблемы неравенства в сфере высшего образования в контексте глобальных процессов (см.: *International Studies in Educational Inequality. Theory and Policy*. Richard Teese, Stephen Lamb, Marie Duru-Bellat, Sue Helme (eds.). Springer Netherlands, 2007; *Education and Social Inequality in the Global Culture*. Joseph Zajda, Karen Biraimah, William Gaudelli (eds.). Springer Netherlands, 2008 и др.). Автор диссертации не проявляет интереса и к другим более поздним содержательным теоретическим работам, посвященным политическим аспектам реформ в сфере высшего образования (см.: *Tiffany Jones. Understanding Education Policy: The 'Four Education Orientations' Framework*. Springer Netherlands, 2013; *Christine Musselin, Pedro N. Teixeira (eds.). Reforming Higher Education: Public Policy Design and Implementation*. Springer Netherlands, 2014; *Linda Darling-Hammond. Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*. Maria Assunção Flores, Ana Amélia Carvalho, Fernando Ilídio Ferreira, Maria Teresa Vilaça (eds.). Sense Publishers, 2013; *Educational Policy Innovations: Levelling Up and Sustaining Educational Achievement*. Sing Kong Lee, Wing On Lee, Ee Ling Low (eds.). Springer-Verlag Singapur, 2014 и мн. другие).

Практически в любой содержательной коллективной монографии или академическом сборнике, изданным в последнее десятилетие, можно найти главы и статьи, соответствующие главам и параграфам диссертации Н.А. Михальченковой и по названию, и по содержанию, но превосходящие последние на порядок в научном и аналитическом плане. Возьмем, например, хорошо известную коллективную работу: Kerstin Martens, Alexander-Kenneth Nagel, Michael Windzio, Ansgar Weymann. *Transformation of Education Policy*. Palgrave Macmillan, 2010. В ней исследуются международные процессы и тенденции в области образовательной политики их воздействие на национальные системы образования,

в том числе и в сравнительном плане (гл. 2 Measuring Transformation of Education Policy—a Mixed-Method Approach; гл. 3 The Educating State—Historical Developments and Current Trends; гл. 10 The Internationalization of Education Policy in a Cross-National Perspective; гл. 11 Education Policy, Globalization, and the Changing Nation State—Accelerating and Retarding Conditions и др.). Данная работа отсутствует в списке литературы анализируемой диссертации. А между тем по сравнению с указанными выше главами анализ в диссертации проблем воздействия глобализации на сферу образования и «соотношения глобального и национального в реформах высшей школы» выглядит весьма поверхностным (см.: параграфы 3 и 4 первой главы). То же самое можно сказать, если сравнить гл. 4 Turn of the Tide—New Horizons in German Education Policymaking through IO Influence и гл. 8 A Contrasting Case—the U.S.A. and Its Weak Response to Internationalization Processes in Education Policy с аналогичными параграфами 2 и 4 второй главы диссертации, которые посвящены анализу германской и американской моделей образования.

Однако, на наш взгляд, нет никакой необходимости сравнивать диссертацию Н.А. Михальченковой с современными «прорывными» западными монографическими исследованиями. Достаточно сравнить ее с любым из солидных международных учебников по образовательной политике, которые в последние годы весьма активно публикуются ведущими западными издательствами. Возьмем, к примеру, учебник Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard, Antoni Verger. Handbook of Global Education Policy. Wiley-Blackwell, 2016, изданный в рамках международной серии - HGP - Handbooks of Global Policy (в диссертации эта серия также не анализируется). Учебник является инновационным, поскольку его авторы очень умело и изобретательно стремятся объединить анализ национальных моделей высшего образования с проблемой воздействия на них глобальных институтов. Названия его глав в этом плане тоже весьма показательны, например: «Глобализация образовательной политики: ключевые подходы и дебаты»; «Виды политики в образовании: от конфликта к пост-конфлику»; «Мировое сообщество и глобализация образовательной политики».

Что же мы встречаем в диссертации Н. А. Михальченковой? Например, параграф 1 Главы 2 «Концептуальные подходы к анализу взаимосвязей между высшим образованием и государством» очень напоминает собой заурядную главу из второразрядного отечественного учебника: в ней скротоговоркой не анализируются, а просто перечисляются в нескольких строках некоторые концептуальные подходы – от теории рационального выбора до «теории прерывистого эквилибриума», которая «предлагает объяснение резких, драматических изменений в государственной политике, после периодов относительной стабильности» (с. 119). Звучит очень инновационно, не правда ли?

Приведем в качестве дополнительного примера еще один учебник The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance. Jeroen Huismans, Harry de Boer, David D. Dill, Manuel Souto-Otero (eds.). Palgrave Macmillan UK, 2015, перечислив только некоторые его главы: основные подходы в политике и управлении в сфере высшего образования; модели управления и инструменты политики; новый публичный менеджмент в высшем образовании; (концепция) многоуровневого управления в исследовании высшего образования; правовые основания политики и управления высшим образованием в Евросоюзе; теория посредника как общая структура управления в сфере высшего образования; институциональный анализ и планирование в высшем образовании; операционный

сетевой анализ и его роль в исследовании высшего образования; исследования, развитие и инновации: международные, национальные и региональные перспективы; каким образом информация и коммуникационные технологии формируют высшее образование; институциональное управление, лидерство и менеджмент исследовательской деятельности для инновации и развития; интернационализация высшего образования; рост «регионалистского высшего образования»: повестка дня для анализа высшего образования; от коллегиального управления к министериализму: реконфигурация управления в высшем образовании; иерархичность глобального университета как альтернатива и ее воздействие; расширяющееся участие в высшем образовании: политические режимы и глобализирующиеся дискурсы.

Большинство тем, зафиксированных в главах этого монументального международного учебника (я перечислил далеко не все!), в диссертации вообще не обсуждается. Названия этих глав, разумеется, отражают актуальные проблемы политики и управления в сфере высшего образования, которые постоянно анализируются в западной научной литературе. Но даже поверхностное сравнение глав и параграфов диссертации (особенно первой главы) с соответствующими главами данного учебника точно так же, как и в первом, приведенном выше, примере показывает, что оно явно не в пользу Н.А. Михальченковой. Помимо всего прочего, в ее работе отсутствует и та современная научная литература, на которую ссылаются авторы учебника.

Специалистам хорошо известно, что создание международных учебников по теории образовательной политики и политике в области высшего образования является чрезвычайно трудоемким занятием, объединяющим творческие усилия ведущих специалистов мирового уровня. Именно по этой причине их анализ – одна из необходимых предварительных ступеней в разработке авторских концепций в любой солидной диссертации. Но это неписаное правило Н.А. Михальченковой полностью игнорируется! Равно как и такие фундаментальные издания как *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies*. Joseph Zajda, Kassie Freeman, MacLeans Geo-Jaja, Suzanne Majhanovic, Val Rust, Joseph Zajda, Rea Zajda (eds.). Springer Netherlands, 2005; *International Handbook of Educational Policy*. Nina Bascia, Alister Cumming, Amanda Datnow, Kenneth Leithwood, David Livingstone (eds.). Springer Netherlands, 2005; *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. L. Barton, F. Armstrong (auth.), L. Barton, F. Armstrong (eds.). Springer Netherlands, 2007 (в серии *Springer International Handbooks of Education* 13).

О сравнении тематики диссертации с проблемами, обсуждаемыми в современных монографиях и сборниках статей, как уже отмечалось выше, вообще говорить не приходится. Возьмем, например, следующую работу - Ivar Bleiklie, Jürgen Enders, Benedetto Lepori. *Managing Universities: Policy and Organizational Change from a Western European Comparative Perspective*. Palgrave Macmillan, 2017. Среди многих глав в этом издании имеются и следующие весьма интересные: «К пониманию стратегических практик в университете»; «Трансформативная мощь оценки университетского управления»; «Работаем в тени иерархии: организационная автономия и повестки дня внешних влияний в европейских университетах». В диссертации мы, напротив, вместо инноваций, постоянно наталкиваемся на рутинные заголовки и постановки проблем, восходящие к учебникам 1960-1970-х гг.

Конечно, наш критический подход вполне может быть истолкован как слишком субъективный. Но само по себе отсутствие анализа указанных выше работ в тексте диссертации говорит о многом, поскольку такие случаи игнорирования ее автором новейших зарубежных исследований, в которых изучаются аналогичные проблемы, фактически не поддаются подсчету и это обстоятельство автоматически сводит к нулю любые претензии на новизну. На наш взгляд, практически все аспекты первой главы диссертации легко и с лихвой перекрываются только одним научным сборником - *Policy Debates in Comparative, International, and Development Education. John N. Hawkins, W. James Jacob (eds.). Palgrave Macmillan US, 2011.* А их десятки! Возьмем, например, названия некоторых разделов этого сборника: Эволюционирующая природа сравнительного анализа образования; Когда Китай открывается миру: исследование транснационального образования; Высшее образования и гарантии качества: тенденции и сложности в Азии; Обсуждаем гендерную проблему: парадигмы равенства, справедливости и превосходства и многие др. В настоящее время вообще трудно представить, как можно заниматься теоретическими проблемами политики в сфере высшего образования без предварительного анализа работ, изданных в рамках международной серии *Policy Implications of Research in Education?* Например, в книге - *Jon Yorke, Lesley Vidovich. Learning Standards and the Assessment of Quality in Higher Education: Contested Policy Trajectories. Springer International Publishing, 2016* - на основе огромного материала критически проанализирована проблема влияния политических факторов на диверсификацию оценок образовательных стандартов и качества высшего образования во многих регионах современного мира. Что касается общих характеристик европейской модели университетского образования, то у диссертанта уже давно появился очень успешный соперник, а именно – Энн Корбетт и ее замечательная книга - *Anne Corbett. Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955–2005. Palgrave Macmillan UK, 2005.* В ней анализ европейского высшего образования представлен на таком уровне, до которого текст диссертации явно не дотягивает и, естественно, выглядит совершенно устаревшим и ненужным. И так далее...

Структура второй главы диссертации также выглядит весьма странной. Автор, например, никак не мотивирует последовательность в выстраивании национальных моделей высшего образования и не поясняет, например, почему российская модель поставлена между германской и американской. Разумеется, любому студенту-политологу в настоящее время известно, что «немецкая модель» лежала в основе формирования высшей школы в императорской России, в то время как в посткоммунистический период превалировала «американская модель» вкупе с «болонской». Но между этими периодами весьма неорганично «вклинивается» советская модель высшего образования, радикально отличавшаяся от двух обозначенных выше. Разумеется, эволюцию различных российских моделей высшего образования можно исследовать и в исторической последовательности. В большинстве случаев автор предпочитает, как уже отмечалось выше, подменять теоретический анализ элементарными историческими описательными конструкциями. Но вся проблема состоит в том, что во второй главе диссертации российскому высшему образованию уделяется всего двадцать страниц! Анализ советского опыта не выделен в отдельный параграф. В дальнейшем в третьей главе,

посвященной реформам высшего образования в странах БРИКС, анализ «российской модели» высшего образования вообще отсутствует. Автор пытается ответить на чисто этический вопрос, обозначенный в названии соответствующего параграфа - является ли российское высшее образование социальной ценностью или просто «услугой»? Данный вопрос гораздо более подходит для статьи или доклада; в диссертации он выглядит неуместным, поскольку, будучи вынесенным в название параграфа, он фактически утрачивает теоретическую составляющую и, естественно, является субъективистским, риторическим и вторичным. Поэтому сразу возникает впечатление, что с помощью такого рода вторичных морализаторских формул и крайне неудачной попытки «развести» анализ российской проблематики по разным главам и параграфам, имеющим различные смысл и предназначение, автор вполне намеренно пытается дистанцироваться от сложной проблемы анализа посткоммунистических моделей высшего образования, которая является крайне дискуссионной и которой посвящена огромная научная литература (см., например, превосходную монографию - Michael Dobbins. Higher Education Policies in Central and Eastern Europe. Convergence towards a Common Model? London: Palgrave Macmillan, 2011, обобщающую многие моменты этой дискуссии). Наглядным доказательством данного тезиса является отсутствие в диссертации специальных главы или параграфа, посвященных проблемам формирования и развития высшей школы в посткоммунистических странах, к которым принадлежит и современная Россия. Автор вообще не обращает внимания на теоретические попытки современных ученых рассмотреть и дать ответ на вопрос о существовании некой единой посткоммунистической модели высшего образования, поставленный Майклом Доббинсом и многими другими учеными. Разумеется, это обстоятельство лишь усиливает впечатление, что вся диссертация представляет собой лишь серию теоретических аберраций, поскольку ее автор явно не стремится принять участие в наиболее важных дискуссиях, посвященных наиболее актуальным проблемам образовательной политики и высшего образования. Сама попытка рассматривать российскую проблематику в рамках образовательной политики в странах БРИКС явно отдает описательностью и формализмом, поскольку автор не ставит перед собой задачу сравнительного анализа крайне разнородных моделей образовательной политики в этих странах и ограничивается исключительно дескриптивными констатациями на уровне учебника. Кроме того, совершенно очевидно, что в этих странах не существует и не могла возникнуть единая модель высшего образования. Например, экономика Китая и России и уровни расходов на высшее образование в этих странах несопоставимы. До определенной степени, то же самое можно сказать об Индии, Бразилии и ЮАР.

Как и в первой главе, автор повсеместно склонен игнорировать новейшие исследования, посвященные различным национальным моделям высшего образования. Возьмем, например, относительно новую работу, посвященную анализу модели высшего образования в современном Китае, которая отсутствует в диссертационном списке литературы - W. John Morgan, Bin Wu. Higher Education Reform in China: Beyond the Expansion. Routledge, 2011 и сравним ее оглавление и содержание с маленьким (18 стр.) китайским параграфом в третьей главе диссертации. Сравнение наглядно демонстрирует, во-первых, отсутствие в данном параграфе какой-либо новизны, во-вторых, его запредельно элементарный и «справочный» характер и отсутствие серьезной научной аналитики. Приведем и

другой пример: в весьма содержательной работе Lin Yi. Cultural Exclusion in China: State Education, Social Mobility and Cultural Difference. Routledge, 2008 всесторонне исследованы образовательная политика современного китайского государства в отношении национальных меньшинств (более 100 млн.) и, в частности, позиция ханьского большинства в отношении меньшинств и реакции меньшинств в отношении политики, в основе которой, по мнению автора монографии, лежит «превалирующая шовинистическая китайская национальная культура». В параграфе диссертации Михальченковой, посвященном китайской высшей школе, о национальных проблемах нет ни строчки. В списке литературы представлена новейшая монография - Liu, Ye Higher Education, Meritocracy and Inequality in China / Ye. Liu. - London: Springer, 2016. - 220 p. (№ 207). Однако сами термины «меритократия» и даже «неравенство» в параграфе отсутствуют. В нем нет практически никаких следов проблематики, обозначенной в названии указанной выше монографии. Вместо этого в самом конце параграфа мы встречаем следующий бравурный заключительный аккорд: «Таким образом, опыт Китая убедительно свидетельствует о значимости государственной политики для развития высшего образования в стране. Она же, в свою очередь, детерминируется характером политического режима, теми целями и задачами, которые ставит перед собой правящая элита в отношении социального, политического и экономического развития, а также позиционирования страны в мире» (с. 302). Поэтому уже не вызывает удивления и тот факт, что в диссертации не представлена ни одна из многочисленных работ, опубликованных в рамках China Policy Series или же более специализированной серии: Social Scientific Studies in Reform Era China. В последней серии имеется, например, чрезвычайно содержательная работа - Xiulan Zhang (Editor). China's Education Development and Policy, 1978-2008. Brill, 2011, которая имеет самое прямое и непосредственное отношение к содержанию китайского 4-го параграфа третьей главы диссертации. По богатству приводимого в ней исторического материала и уровню его интерпретации данный параграф и монографии не могут сравниваться даже отдаленно. Спрашивается, зачем вообще браться за китайскую проблематику, если недосуг читать новейшие западные труды, посвященные истории образовательных реформ в этой стране?

Аналогичный «эксперимент» можно проделать практически с любой главой или параграфом диссертации. Но результат по большей части всегда будет идентичен обозначенному выше китайскому образцу. Возьмем в качестве другого примера 4-й параграф второй главы «Американская модель высшего образования: долгий путь к успеху». Само название параграфа выглядит весьма претенциозным и велеречивым и постоянно вызывает ассоциации то с автобиографическим романом Питирима Сорокина «Долгий путь», то с известным рижским кино сериалом «Долгая дорога в люнах». Как и большинство других параграфов второй и третьей глав, данный американский параграф имеет сугубо исторический характер и представленный в нем материал легко можно найти в любом американском историческом справочнике или монографии, посвященной истории высшего образования в США (см. ниже). Однако в самом конце автор представляет в виде заключительных выводов и некоторые общие теоретические соображения. Среди них встречаются, в частности, и следующие рассуждения: «Анализ длительной истории развития американских университетов позволяет сделать ряд выводов, выявляющих основные причины и факторы, способствовавшие их развитию и сформировавшие систему, которая в XXI в. является наиболее

конкурентоспособной в мировом образовательном пространстве... С точки зрения российских представлений об образовании подготовка в американском университете часто ведется в слишком узких рамках и с слишком жесткой ориентацией на практику, однако это дает в большинстве случаев выдающиеся результаты, о чем свидетельствуют рейтинги американских университетов и количество среди их выпускников лауреатов Нобелевской премии... Американский исследовательский университет сегодня широко признан своего рода глобальным "золотым стандартом" передовых исследований, инноваций и качества образования. Неслучайно именно университеты США лидируют во всех основных мировых рейтингах вузов... Американские ученые и исследователи лидируют в мире по публикациям в реферируемых журналах, в индексах цитирования, патентах и Нобелевских премиях. В результате многие параметры именно американской модели рассматриваются сегодня как эталонные при проведении реформ высшего образования в различных странах мира» и т.д. (с. 209-211).

Данные констатации имеют чисто «статистический» характер. В параграфе, начисто отсутствует анализ современного состояния американской университетской системы, если, конечно, не считать за таковой весьма туманные намеки на некий «прогресс», достигнутый в XXI веке по сравнению с 1975 г. (стр. 207 сл.). Автор полностью игнорирует и те характеристики университетской системы и образовательной политики в США, которые в последние годы широко представлены в работах авторитетных американских специалистов. А они далеко не столь оптимистичны как полагает Н.А. Михальченкова и совсем не похожи на нарисованный в ее диссертации кинематографический *happy end*, знаменующий «долгий путь к успеху», пройденный американскими университетами. Как утверждают, например, Генри и Сьюзан Гирэу (Giroux), примечательным моментом общественного сознания в США с начала XXI в. является «утраты интереса и цинизм в отношении главных направлений американской политики». «Сегодня, - отмечают американские ученые, - для многих людей гражданство – это, скорее, - что-то вроде акта покупки и продажи предметов потребления (включая политических кандидатов), чем расширения пространства их свобод и прав... Рыночные ценности, вкупе с возрождающимся слепым фанатизмом, подрывает возможности языка, пользуясь которым можно защищать важные социальные институты во имя общественного блага». Результатом этих негативных процессов является «растущий скептицизм (даже откровенная враждебность) к системе образования на всех уровнях. Недоверие к политикам становится чем-то вроде приятного национального развлечения, но откуда же взялось надменное презрение к работникам образования?». Перечислив различные гипотезы, объясняющие причины кризиса образовательной системы в США (в том числе активную стратегию неолибералов, неоконсерваторов и фундаменталистов, развязавших успешную информационную войну против публичных школ и государственных университетов), ученые завершают свой анализ следующим, весьма примечательным суждением: «Хотя нет ничего нового в том, чтобы выявить эти два трагических типа развития – отхода народа от политики и презрение к образованию – нас всегда поражает сам факт, что они редко вместе соотносятся друг с другом в качестве взаимно усиливающих тенденций» (Giroux H.A., Giroux S.S. Take Back Higher Education. Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era. New York, 2004. P. 1, 4).

Следует также отметить, что и в наши дни сама система и методы университетского преподавания в США оцениваются крупнейшими американскими специалистами далеко не однозначно. Например, в сравнительно недавно опубликованной работе выдающегося американского философа Аласдера Макинтайра «Бог, философия, университеты. Селективная история католической философской традиции» крайне резкой критике подвергнута ситуация с академическими дисциплинами, которые в американских университетах совершенно не соотносятся друг с другом. «Кому же тогда, - спрашивает ученый, - в таком университете выпадает задача интегрирования различных дисциплин, анализа проблемы значения одной дисциплины для других или подготовки вопроса о том, как именно каждая дисциплина вносит свой вклад в общее понимание природы и порядка вещей? Ответ один – “Никому”. Но даже и он вводит в заблуждение... В этом отношении имеет мало значения – является ли тот или иной университет светским или католическим в профессиональном плане. Сравните для контраста марксистские университеты в Советском Союзе или коммунистической Восточной Европе между 1917 и 1991 гг. и отложите на время вопросы, связанные с их деградацией, вызванной сталинским псевдо-марксизмом или пост-сталинской государственной властью. Они, конечно, были атеистическими и анти-теистскими университетами, но их атеизм в чем-то просто негативным отрицанием существования Бога. Это было последовательным диалектико – и историко-материалистическим пониманием природы вещей, обеспечивавшим тот каркас, в рамках которого каждая академическая дисциплина могла найти свое должное место. Так, физика, история и экономика в целом преподавались таким образом, что их взаимное отношение делалось прозрачным. И марксистская философия была предназначена для решения задач как по расшифровке в современных терминах их взаимоотношения друг с другом, так и для объяснения каким образом философии прошлого потерпели крах, поскольку они были именно идеологически искаженным выражением классовых обществ» (р. 16). Как бы теисты не критиковали марксистское отношение к религии, но «они должны признать, что марксизм является теорией или совокупностью теорий, обладающих возможностями, аналогичными их собственным и, в соответствии со своими целями эти теории вполне взаимосвязаны с теоретическим атеизмом, который, в определенном плане, является интеллектуально гораздо более конгениальным по сравнению с практическим атеизмом современных американских университетов» (р. 16-17).

Выводы ведущих американских ученых и философов наглядно свидетельствуют о том, что квазисторические характеристики Н.А. Михальченковой североамериканской системы высшего образования не подкрепляются серьезными теоретическими доводами и выглядят крайне неполными и поверхностными, поскольку они целиком ориентированы на описание «прагматических фактов» в сугубо оптимистическом плане. В них, разумеется, нет места для теоретических дискуссий и тех оценок американской университетской системы, которые не вписываются в авторскую «оптимистическую модель». Автору, вероятно, неизвестно, что уже в послевоенный период в американских академических кругах система американского университетского образования подвергалась резкой критике, например, со стороны консервативных политических теоретиков, прежде всего, представителей Чикагской школы (Лео Штраусс и его ученики). Но и либеральные

теоретики ни в чем им не уступали. Например, американский экономист М.Н. Ротбард, вице-президент Института Людвига фон Мизеса и один из ведущих идеологов Австрийской экономической школы постоянно обвинял государство и политические элиты в США в «тоталитарном перерождении». Крайне негативно характеризуя историческую эволюцию американской образовательной системы – от полностью частных и частично филантропических школ в XVIII в. до постепенной их замены системой публичного образования (public schools) в XIX в. - Ротбард утверждал: «В конечном итоге государство навязало народу публичное образование, или принуждая детей посещать публичные школы, или путем установления принудительных стандартов для частных школ. Пожелания родителей встречались с неодобрением. Таким образом государство вело войну с родителями за контроль над их детьми» (Rothbard M.N. Education: Free and Compulsory. p. 7). Во имя равенства и демократии все дети объявлялись равными (даже самые глупые), в классах навязывалось полное единобразие и образование было опущено на более низкий уровень. «Права детей, - отмечал Ротбард, - систематически попираются государством в гораздо большей степени, чем права их родителей. Законы о принудительном посещении школы, ставшие в США эндемическим заболеванием с начала этого века, вынуждают детей или посещать публичные школы, или идти в частные школы, официально санкционированные государством. Предположительно “гуманитарные” законы о детском труде крайне жестко препятствуют детям начинать трудиться и тем самым ставят в привилегированное положение их взрослых конкурентов. Сталкиваясь с принудительным запретом, не позволяющим работать и зарабатывать на жизнь и загоняемые в школы, которые им часто не нравятся или для которых они не подходят, дети становятся “прогульщиками”, т.е. совершают правонарушение, позволяющее государству загонять их в карательные учреждения, существующие под именем “исправительных” школ, где дети фактически находятся в тюремном заключении за совершение или не совершение действий, которые никогда не считались бы “преступлениями”, если бы их совершали взрослые... Кроме того, оказывая влияние на университеты как косвенно посредством всевозможных финансовых субсидий, так и напрямую через государственные университеты, государство контролирует образование, начиная с нижнего уровня через универсальные институты публичной школы, через выдачу сертификатов частным школам, а также через законы о принудительном посещении школьных учреждений» (Rothbard M.N. The Ethics of Liberty. New York; London, 1998. p. 107, 170). Цели подобной образовательной политики правящей элиты для американского экономиста были вполне очевидны: «Таким образом “современное образование” отбросило формальное обучение в качестве функции школы во имя формирования личности как целого по единому шаблону и с целью навязать равенство в обучении, опустив его до наименьшего уровня обучаемости, а также для того, чтобы узурпировать общевоспитательную роль, перекрывая, по возможности, домашнее и все виды других влияний. Поскольку никто, даже коммунистическая Россия, не примет прямо идею государственного “обобществления” детей, очевидно, что государственный контроль должен быть установлен более скрыто и подспудно. Всем, кто отстаивает достоинство человеческой жизни, во имя прогресса и развития индивида в свободном обществе, выбор между родительским и государственным контролем над детьми ясен» (Rothbard M.N. Education: Free and Compulsory. p. 8).

Приведенные выше мнения американских ученых, на наш взгляд, явно идут вразрез с нарисованной в диссертации Михальченковой оптимистической схемой «линейного прогресса» американского высшего образования; в их трудах представлена совсем иная, крайне противоречивая и конфликтная парадигма, гораздо более соответствующая реальности. Очевидно, именно этим определяется весьма архаичный и крайне избирательный подход автора к выбору источников и научной литературы к американскому параграфу. Почему, например, в нем не учитывается повсеместно цитируемая работа Kevin Carey, Mark Schneider. Accountability in American Higher Education. Palgrave Macmillan, 2010, в которой анализируются сложные и дискуссионные проблемы, связанные с реформами высшего образования в США? Очевидно, по той же самой причине, что и в других параграфах, посвященных национальным моделям высшего образования: все они сориентированы на изложение элементарной справочной информации и в них, в конечном итоге, нет места для серьезных аналитических, теоретически фундированых исследований. Например, в диссертации, как и в остальных аналогичных случаях, не приводится никаких доводов, по каким причинам в списке литературы фигурирует только один сборник под редакцией H.A. Giroux (Giroux H.A. (eds.) Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium / H.A. Giroux, K. Myrsiades. - Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001. № 162) и пропущены многие другие труды этого выдающегося ученого, посвященные анализу американской системы школьного и высшего образования (см.: Giroux H.A. Pedagogy and the Politics of Hope. Oxford, 1997; Giroux H.A. America on the Edge. Henry Giroux on Politics, Culture and Education. New York, 2006 и др.). Не потому ли, что он, как уже отмечалось выше, занимает весьма критическую позицию в отношении многих аспектов университетской системы в США, которая может «испортить» нарисованную автором идиллическую картину под необычным для академических работ названием «долгий путь к успеху»?

Специалистам хорошо известно, что никакое историческое исследование американской университетской системы вообще практически невозможно, если игнорировать ранние критические работы Роберта Низбета 1970-х гг., например: – Robert Nisbet. The Present Age: Progress and Anarchy in Modern America; Robert A. Nisbet. The Degradation of Academic Dogma. Transaction Publishers, 1971. Или же опубликованной только в 1964 г. докторской диссертации Ч. Райта Милза (см.: Mills C.W. Sociology and Pragmatism. The Higher Learning in America. Edited with an Introduction of Irving Louis Horowitz. New York: Oxford University Press, 1969). Но нашему автору эти неписанные академические правила, видимо, совершенно неведомы. Игнорируя данные работы, автор, на наш взгляд, устанавливает своеобразный «анти-рекорд», который, к сожалению, не является единственным в ее диссертации (см. ниже)!

То же самое можно отметить и в отношении другого выдающегося специалиста в области университетского образования Рональда Барнетта. Хотя, в отличие от Гиреу и многих других западных специалистов, в списке литературы представлены четыре монографии и два сборника статей под его редакцией, трудно понять, почему автор проигнорировала другие важнейшие работы Барнетта, имеющие самое непосредственное отношение к тематике ее диссертации, например, Ronald Barnett. Higher Education: A Critical Business. Open University Press, 1997; Ronald Barnett. A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty. Open University Press, 2007; Ronald Barnett. Changing Identities in Higher Education:

Voice Perspectives, 2007; Ronald Barnett, Kelly Coate. *Engaging the Curriculum in Higher Education*, 2004; Paul Gibbs, Ronald Barnett (eds.) *Thinking about Higher Education*: Springer International Publishing, 2014 и др. Особенno следует отметить отсутствие в списке литературы очень содержательного издания - Martin Davies, Ronald Barnett (eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*: Palgrave Macmillan US, 2015, в котором обозначено большинство критических проблем высшего образования в западном мире. Их анализ по большей части отсутствует в тексте диссертации Михальченковой. Возможно ли вообще даже упоминать тему научной новизны, если в параграфе об американских университетах отсутствуют такие новейшие исследования как, например, книги Эллисон Пальмадесса «Американская национальная идентичность, политические парадигмы и высшее образование: история отношений между высшим образованием и США с 1862 по 2015 гг.» (Palgrave Macmillan US, 2017) и Пинни Паск «Американское высшее образование, лидерство и политика: критические проблемы и публичное благо» (Palgrave Macmillan US, 2010)? В обеих работах представлен настолько исчерпывающий анализ американской модели высшего университетского образования, что ни о каких их сравнениях с текстом 4-го параграфа второй главы диссертации не может быть и речи!

Список подобных несообразностей можно продолжать до бесконечности. Как можно вообще приступить к анализу американской системы высшего образования, не осмыслив прежде аргументы, представленные в работе Дэниэла Арайа, посвященной парадигмам американской образовательной политики и роли экономического фактора в ее динамике и эволюции? (Daniel Araya. *Rethinking US Education Policy: Paradigms of the Knowledge Economy*. Palgrave Macmillan US, 2015; см. также: Deborah Duncan Owens. *The Origins of the Common Core: How the Free Market Became Public Education Policy*. Palgrave Macmillan US, 2015). Если к этим работам прибавить прекрасный сборник «Управление университетами и реформа: политика, преходящие увлечения и опыт в международной перспективе», изданный в 2012 году тем же американским издательством *Palgrave Macmillan US* под редакцией Hans G. Schuetze, William Bruneau, Garnet Grosjean, то факт отсутствие новизны в диссертации Михальченковой легко спроектировать и на другие ее разделы, поскольку анализ американской модели высшего образования осуществляется в этом сборнике и в других, не менее содержательных, работах в широкой международной перспективе и ретроспективе. В том числе и путем сравнения с моделями образования, формирующими в рамках Евросоюза (см. например: Manuel Souto-Otero (eds.). *Evaluating European Education Policy-Making: Privatization, Networks and the European Commission*. Palgrave Macmillan UK, 2015; Ivar Bleiklie, Jürgen Enders, Benedetto Lepori. *Managing Universities: Policy and Organizational Change from a Western European Comparative Perspective*. Palgrave Macmillan, 2017 и др.).

Как уже отмечалось выше, автор мало интересуется проблемами сравнительного анализа моделей высшего образования. Поэтому ее не интересуют и важные компаративные исследования, публикуемые ЮНЕСКО (см., например: Taylor J. *Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education // J. Taylor, A. Miroiu / Papers on Higher Education*. - UNESCO, 2002.). Равно как и лингвополитические проблемы высшего образования (см. например: Stephen May, Teresa L. McCarthy. *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education* 3rd ed., 2017). Не говоря уже о том, что и

внутрирегиональные проблемы и аспекты американской образовательной модели в диссертации также остаются без внимания, хотя по этим проблемам имеется обширная литература (см., например: *Public Policy Challenges Facing Higher Education in the American West*. Lester F. Goodechild, Richard W. Jonsen, Patty Limerick, David A. Longanecker (eds.). Palgrave Macmillan US, 2014; *F. E. Knowles Jr., Lavonna L. Lovorn. A Critical Pedagogy for Native American Education Policy: Habermas, Freire, and Emancipatory Education*. Palgrave Macmillan US, 2015).

Следует также отметить еще один странный курьез: даже в тех случаях, когда для автора открывается возможность использовать работы и идеи американских ученых, вполне позитивно настроенных в отношении североамериканской университетской системы и имена которых автору диссертации известны и даже представлены в списке литературы (например, работы Филипа Альтбаха), он данную возможность игнорирует и не использует, например, такие книги как Philip G. Altbach, Patricia J. Gumport, D. Bruce Johnstone. *In Defense of American Higher Education*. The Johns Hopkins University Press, 2001 или Philip G. Altbach. *The International Imperative in Higher Education*. Sense Publishers, 2013 и ряд других.

Но, конечно, самым курьезным обстоятельством, связанным с американским параграфом, представляется тот факт, что автору диссертации, по-видимому, совершенно неизвестны те издания, в которых тема «успеха» американской образовательной политики представлена весьма широко и популярно. Н.А. Михальченкова не потрудилась даже заглянуть в американские международные учебники по образованию, издаваемые группами ведущих ученых с целью популяризации результатов применения на практике исследовательских программ в области среднего и высшего образования. Такие учебники, как уже отмечалось выше, обычно издаются в рамках соответствующих международных серий.

Ключевые проблемы, раскрывающие основные элементы успеха американской образовательной модели, представлены, например, в следующих изданиях: *Kluwer international handbooks of education* в восьми томах! В некоторых из них обсуждаются многие вопросы, затронутые в диссертации, как говорится, лишь «по касательной». Прежде всего, в следующих томах:

Vol. 1 *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Ed. by Kenneth Leithwood, Judith Chapman, David Corson, Philip Hallinger and Ann Hart.

Vol. 2 *International Handbook of Science Education*. Ed. by Barry J. Fraser and Kenneth G. Tobin.

Vol. 5 *International Handbook of Educational Change*. Ed. by Andy Hargreaves, Ann Lieberman, Michael Fullan and David Hopkins.

В предисловии к изданию в 2002 г. восьмому тому - *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Ed. by Kenneth Leithwood and Philip Hallinger - например, высоко оценивается деятельность американского Совета - *The (US) University Council on Educational Administration*, создавшего комиссию, задачей которой было курирование процесса формирования групп лидеров в структуре среднего и высшего образования. Отмечалось также, что первый отдел (Division A) American Educational Research Association сформировал структуру Task Force с целью разработки национальной исследовательской программы в области Educational Leadership. Пятая секция этого монументального издания, насчитывающего более тысячи страниц, имеет название «Контексты для лидерства в двадцать первом веке». В частности, основной принцип, лежащий в

основе западной образовательной модели, сформулирован предельно лаконично и точно: «Все учащиеся на любом уровне должны быть образованы и многочисленны. Они должны иметь возможность для обучения в течение всей своей жизни, [обучения] ведущего к успешной, приносящей удовлетворение работе в обществе знания и глобальной экономике» (р. 822). Этот принцип соотносится с «шестью ключевыми ценностями», лежащими в основе школьного и университетского образования (Р. 823) и т.д.

Весьма характерно, что именно в начале XXI века в США издается многочисленная научная литература, посвященная философским, этическим и психологическим аспектам новой образовательной модели. Опубликованные крупнейшими издательствами книги на эту тему вполне можно рассматривать как своеобразный комментарий к обозначененному выше универсальному принципу. Например, в опубликованном в Стэнфордском университете содержательном сборнике статей с характерным названием *Bringing in a New Era in a Character Education. Ed. by William Damon. Stanford, California: Hoover Institution Press, 2002* (в списке литературы данная работа, как все обозначенные выше, отсутствует), центральное место занимают моральные, политические и психологические проблемы современного университетского образования в США.

Возникает вопрос, что же помешало автору диссертации обстоятельно проанализировать указанные выше международные учебники и научную литературу, издаваемую в соответствующих международных сериях, с целью выявления, по возможности, всех основных элементов, составивших успех американской образовательной модели? Ведь в 4-м американском параграфе мы находим лишь предельно элементарную информацию об основных исторических этапах эволюции североамериканской университетской системы, которую во многих американских учебниках и энциклопедиях можно встретить повсеместно. Нет даже упоминания о деятельности обозначенных выше структур и комиссий, не говоря уже об обширнейшей комментаторской литературе!

Остановимся напоследок на 2-м параграфе второй главы, посвященном эволюции высшего образования в Германии, который, если судить по некоторым нюансам авторской аргументации, рассматривается как «ключевой», наряду с американским и китайским параграфами. Следует, прежде всего, отметить, что в диссертации отсутствует специальная глава или параграф, посвященный европейской модели высшего образования, современным проблемам университетского образования в Западной Европе и посткоммунистических странах Центральной и Восточной Европы. Вторая глава имеет название «Государственная политика в сфере высшего образования: идеи, модели, политико-историческая обусловленность (?)», в которой, наряду с попыткой анализа «германской модели» университетского образования (параграф 2), рассматривается российская и американская «модели». Автор ни во введении, ни во второй главе никак не объясняет, почему выбраны «германская» и «американская» модели и оставлены без внимания «французская», «итальянская» или (и) «североевропейская» - голландская и скандинавская. Ведь все они не менее важны для анализа проблематики, фигурирующей в названии главы. По каждой из образовательных моделей имеется обширная литература, в том числе и компаративистская!

Автор в небольшом параграфе уделяет очень много внимания истории становления немецких университетов в эпоху раннего модерна. Но непонятно по

какой причине были обойдены вниманием общепризнанные старые труды по данному вопросу. Прежде всего, фундаментальный труд Чарльза Э. МакКеллланда «Государство, общество и университет в Германии: 1700-1914» (Ch. E. McClelland State, Society, and University in Germany : 1700-1914. Cambridge University Press, 1980). Может быть потому, что, на наш взгляд, по сравнению с историческим анализом университетской системы Германии, представленном в данной книге, анализ автора диссертации кажется элементарным упражнением студента-старшекурсника!?

Поразительно, но автор в своем анализе германской модели, в котором, как и в других «национальных» параграфах, господствуют весьма трафаретные общеизвестные исторические клише, никак не затрагивает тему «экспансии университетов» в Германии, явившейся непосредственным следствием немецкого «экономического чуда» 1960-х гг.!

Совершенно невероятно, но это факт: автор в своем историческом обзоре эволюции немецкой системы высшего образования умудрилась полностью проигнорировать американского историка Фрица Рингера (1934—2006) «Закат немецких мандаринов: Академическое сообщество в Германии, 1890-1933». В аннотации к российскому изданию этой всемирно известной работы (М.: Новое литературное обозрение. 2008. 648 с.) справедливо подчеркивается, что в этой, «ставшей уже классической», книге автор демонстрирует, как свести воедино социальную историю «людей знания», институциональную историю науки, изучение эволюции образовательных практик и обсуждение специфики их «очищенного» продукта — немецкой философии и «наук о духе» конца XIX — первой трети XX века. Анализ идеологии «мандаринов» также способствовал формированию понятия поля науки и конкретному разбору «казуса Хайдеггера» у Пьера Бурдье, который в течение многих лет сотрудничал с Рингером. Эта книга во многом определила характер и стиль современных исследований в истории науки, интеллектуальной истории, социологии знания, а также германистике». Повторяю, невероятно, но факт: мельком упомянуть о книге Карла Ясперса, посвященной феномену университета, о «нацистских речах» Мартина Хайдеггера (без дальнейшей аналитики и анализа критической литературы, например: Федье Ф. Хайдеггер. Анатомия скандала. СПб.: Изд-во Владимира Даля, 2008) и забыть Рингера! А заодно постараться забыть и о тесно связанной с книгой Рингера работе П. Бурдье «*Homo academicus*», которая в силу своей исключительной значимости была в этом году, наконец, переведена и на русский язык!

Но и этого, увы, недостаточно. В параграфе даже мельком не упомянут великий «лингвистический поворот» 1970-х гг. в немецком, а затем и мировом гуманитарном образовании. Этот поворот был инициирован фундаментальным восьмитомным изданием *Основные исторические понятия. Исторический словарь общественно-политического языка в Германии* под руководством Отто Бруниера, Рейнхарда Козеллека и Вернера Конце. Политическая составляющая этого проекта заключалась в том, что, будучи прямым результатом уже упомянутой «экспансии университетов», проект стал блестящим доказательством плодотворности идеи государственной поддержки и финансирования кооперации университетских коллективов, в том числе и путем создания общенациональных *Arbeitskreise* — рабочих групп, специализирующихся в той или иной отрасли гуманитарного или естественнонаучного знания. Ко всем этим бесспорным преимуществам и достижениям немецкой университетской системы, которые везде считаются

«германским университетским брендом», автор, судя по тексту диссертации, не проявила ни малейшего интереса.

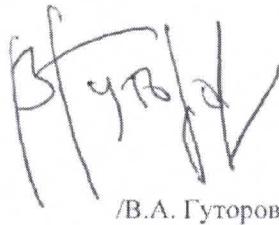
В диссертации также полностью игнорируются фундаментальные работы, посвященные западноевропейской системе высшего образования в целом. В них преимущества и недостатки германской университетской системы рассматриваются в общем контексте европейской образовательной модели (см., например: Michael Dobbins, Christoph Knill. Higher Education Governance and Policy Change in Western Europe: International Challenges to Historical Institutions. Palgrave Macmillan UK, 2014), в том числе и в контексте кризиса «бolognaской системы» (Internationalization of Education Policy: A New Constellation of Statehood in Education? Kerstin Martens, Philipp Knodel, Michael Windzio (eds.). Palgrave Macmillan UK, 2014 (есть интересный немецкий раздел!); Christoph Knill, Eva Maria Vögtle, Michael Dobbins. Hochschulpolitische Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses: Eine vergleichende Analyse von Konvergenzdynamiken im OECD-Raum. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013; Eva Maria Vögtle. Higher Education Policy Convergence and the Bologna Process: A Cross-National Study. Palgrave Macmillan UK, 2014; Yasemin Kooij. European Higher Education Policy and the Social Dimension: A Comparative Study of the Bologna Process. Palgrave Macmillan UK, 2015 и др.).

Подведем итоги. Главный недостаток работы Н.А. Михальченковой, на наш взгляд, состоит в том, что в ней полностью отсутствует научная новизна, т.е. то главное свойство докторских диссертаций, без которого их нельзя признать состоятельными в научном плане. В ней фактически не используются современные инновационные методы критического анализа политических проблем высшего и университетского образования, но по большей части эксплуатируются традиционные рутинные описательные схемы, восходящие к ранним периодам «историографии образования». В тексте диссертации и списке литературы не представлено большое количество зарубежных монографий и сборников статей (в рецензии приводится менее одного процента отсутствующих в списке литературы исследований!), в которых на гораздо более высоком теоретическом и методологическом уровнях обсуждаются аналогичные вопросы и сюжеты. Сравнение диссертации с новейшими западными исследованиями, посвященными глобальным проблемам образовательной политики и анализу национальных моделей высшего образования в различных регионах современного мира, безоговорочно свидетельствует о безнадежной вторичности представленной к защите работы. Большая часть глав и параграфов, включая введение (см. раздел «Степень разработанности проблемы») и заключение, демонстрируют крайне поверхностное знакомство автора диссертации с новейшими научными направлениями и трудами ученых, в которых рельефно отражаются современные достижения и прорывы гуманитарных наук в сфере концептуального анализа моделей образовательной политики.

Докторские диссертации по определению не могут быть ниже уровня международных учебников, даже если в их создании участвуют авторитетные ученые. Но приведенные выше примеры свидетельствуют о том, что в случае с диссертацией Н.А. Михальченковой мы, к сожалению, имеем именно такую ситуацию. Все же суммарно работа в ряде аспектов едва достигает уровня кандидатской диссертации, но это, конечно, не может стать основанием для присуждения ее автору докторской степени.

Диссертация Михальченковой Натальи Алексеевны на тему: «Политические детерминанты государственной политики в сфере высшего образования: соотношение глобального и национального» не соответствует основным требованиям, установленным Приказом от 01.09.2016 № 6821/1 «О порядке присуждения ученых степеней в Санкт-Петербургском государственном университете», соискатель Михальченкова Наталья Алексеевна не заслуживает присуждения ученой степени доктора политических наук по специальности 23.00.02 – политические институты, процессы и технологии.

Член диссертационного совета,
доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой теории
и философии политики факультета
политологии Санкт-Петербургского
государственного университета



/В.А. Гуторов/

5 октября 2018 г.