

**ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, ЕВРОПЕИЗАЦИЯ
И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИМЕР ИТАЛИИ**

.....

М. Де Мартино¹

Глобализация, интернационализация и европеизация играют решающую роль в текущем процессе трансформации систем высшего образования во всем мире. Система высшего образования в Италии не стала исключением в этом глубоком процессе трансформации за последние несколько лет, она сильно изменилась с тем, чтобы успешно соответствовать упомянутым вызовам.

В статье предпринята попытка проанализировать международный аспект итальянской системы высшего образования, изучить трансформации, которые произошли с ней в процессе глобализации и европеизации, а также исследовать стратегию, которую использовало правительство Италии в университетах для того, чтобы решать новые внешние вызовы.

Первая часть статьи посвящена теоретическому анализу литературы, связанной с понятиями глобализации, интернационализации и европеизации. Во второй части статьи анализируется международный аспект итальянской системы высшего образования со ссылками на теоретические модели, разработанные в первой части.

Этот анализ показывает, что система высшего образования в Италии следует глобальным тенденциям в процессе интернационализации, но некоторые критические аспекты все еще сохраняются.

Ключевые слова: глобализация, интернационализация, европеизация, высшее образование, Италия, политика в сфере образования.

Введение

Международный аспект в высшем образовании не является особенностью, которая появилась только в последние годы [Teichler, 2009; Luijten-Lub, 2007]. Например, Витописывает, что мобильность ученых и студентов началась в Европе еще в Средние века, когда университеты возникли и распространились во многих регионах Европы (цит. по: [Luijten-Lub, 2007, p. 10]).

Тем не менее процесс интернационализации университетов развивался и очень изменился, особенно в последние несколько лет. Как подчеркивает Дж. Кнайт [Knight, 2013], такую эволюцию можно наблюдать в новой терминологии

¹ Де Мартино Марио – аспирант Российского университета дружбы народов, Москва, Москва, Россия. Эл.почта: mario.demartino@coleurope.eu

гии и понятиях, относящимся к специфическим аспектам международной стороны высшего образования. Например, такие термины, как «совместная или двойная степень», «виртуальное образование» или «глобальный рейтинг» в отношении высшего образования появились совсем недавно и не существовали еще несколько десятилетий назад.

По данным ряда авторов [Knight, 2013; Leask & Bridge, 2013; Bourn, 2011; Jiang, 2008; Scott, 2000], именно глобализация является той движущей силой, которая оказала наибольшее влияние на трансформацию международного аспекта высшего образования. Чтобы понять, как и почему произошла эта трансформация, необходимо проанализировать еще одно явление, которое тесно связано с процессом глобализации, а именно процесс регионализации в сфере высшего образования. После начала Болонского процесса в 1999 г. Европа представляет собой один из наиболее интересных примеров региональной интеграции, и сегодня на европейскую систему высшего образования оказывает существенное влияние как Болонский процесс, так и глобализация.

Итальянские университеты также не избежали воздействия этих внешних факторов, и после нескольких десятилетий относительной стабильности с началом Болонского процесса в системе высшего образования в Италии начался новый этап структурных реформ. Итальянские университеты должны были быстро адаптироваться как к изменениям, внесенным в результате реформ, так и к внешнему давлению глобализации.

В первой части этой статьи анализируется литература и теории, связанные с концепциями глобализации, интернационализации и европеизации высшего образования. Эта теоретическая база используется во второй части статьи, где анализируется международный аспект системы образования в Италии.

Понятия глобализации, интернационализации и европеизации, относящиеся к высшему образованию

Согласно У. Тайхлеру, глобализация, интернационализация и европеизация — три основных понятия, когда «проблемы высшего образования обсуждаются на наднациональной основе» [Teichler, 2009, p. 95]. Такие понятия тесно связаны между собой, но они не означают одно и то же. Поэтому обратимся к их главному теоретическому анализу, который был предпринят учеными.

Как было подчеркнуто во введении, ряд авторов определяют процесс глобализации как одну из основных движущих сил, которая преобразовывает систему высшего образования на мировом уровне. Несмотря на это совпадение взглядов, ученые рассматривают разные стороны такой трансформации университетов вследствие эффекта глобализации. Например, некоторые авторы [Knight, 2013; Bourn, 2011; Jiang, 2008] выделяют преобразование с экономической точки зрения, подчеркивая, что все больше и больше университетов соревнуются на мировом рынке, при этом высшее образование теряет свою тра-

диционную ценность как общественное благо, превращаясь в коммерческую логику. В связи с этим некоторые ученые определяют понятие «коммерциализация» [Knight, 2013, p. 89] как процесс, который в настоящее время проходят университеты, пытаясь поднять сборы и привлечь больше иностранных студентов, чтобы увеличить их квоту на международном рынке.

Другие авторы вместе с экономическим воздействием глобализации подчеркивают также «социальные, культурные и экологические проблемы, вытекающие из такого процесса» [Bourn, 2011, p. 259]. Согласно их точке зрения, эволюция университетов также произошла в реформировании учебных программ, создании их более интернациональными. Кроме того, по мнению Д. Бёрна [Bourn, 2011], высшие учебные заведения играют важную роль в обучении своих студентов жизни в глобальном обществе как граждан мира.

Тем не менее связь между глобализацией и университетами не следует рассматривать как однозначную, в результате которой высшие учебные заведения были в корне преобразованы глобализацией пассивно с экономической, социальной и культурной точки зрения. Б. Лиск и К. Бридж [Leask and Bridge, 2013], анализируя такие отношения, пришли к выводу, что университеты являются активным субъектом глобализации, внося свой вклад в процесс распространения знаний и идей [Appadurai, 1990] (цит. по: [Leask and Bridge, 2013, p. 80]).

Тот факт, что глобализация анализируется под столькими разнообразными углами, связан сложностью данного процесса, который затрагивает общество не только экономически, но и политически, и социально. Это означает, что каждая академическая дисциплина, как правило, подчеркивает различные аспекты процесса глобализации. Например, экономика охватывает глобальную конкуренцию, интернационализацию рынков, а также новые технологии производства. Вместе с тем с социологической точки зрения основными чертами, связанными с глобализацией, являются «сокращение географических, пространственных и временных факторов» или «интенсификация мировых социальных отношений» [Giddens, 2002] (цит. по: [Luijten-Lub, 2007, p. 21]). С политической точки зрения глобализация рассматривается как процесс снижения авторитета Вестфальского национального государства [Guillen, 2001] (цит. по: [Luijten-Lub, 2007, p. 21]) или процесс появления новой формы правления, о чем свидетельствует распространение форм региональной интеграции (например, Европейский союз).

Та же междисциплинарная логика может быть выявлена при анализе процесса интернационализации университетов. Согласно Дж. Кнайту, процесс интернационализации университетов определяется четырьмя главными факторами: политическим, экономическим, научным и культурно-социальным [Knight, 1997] (цит. по: [Jiang, 2008, p. 349]).

Политическое обоснование связано с понятием независимости и суверенитета национального государства и той ролью, которую государство играет на

международной арене. В соответствии с этим обоснованием государство определяет свои интересы, которые реализуются правящей властью государства как внутри страны, так и на международной арене. По П. Скотту, «современный университет является креатурой национального государства. Именно в начале нового времени, между возрождением и приходом промышленной революции, университет взял на себя многие из его нынешних функций: обслуживание профессиональных потребностей и идеологических требований новых национальных образований в Европе, а позже в мире» [Scott, 2000, p. 5]. Политическое обоснование было проведено и на международном уровне. Например, испанцы в начале XVI в. основали университеты в Мехико и в Лиме, в 1638 г. пуритане открыли Гарвардский колледж в Америке [Scott, 2000, p. 5].

Второе обоснование — экономическое, оно связано с долгосрочными преимуществами, которые образование может принести экономике страны. Эта логика основана на принципе экономики знаний, в соответствии с которым образование и знания тесно связаны с экономическим развитием [Jiang, 2008]. Согласно экономическому обоснованию, на национальном уровне образование может быть важным фактором для содействия инновациям и экономическому развитию для самого государства. На международном уровне такие преимущества можно увеличить посредством стратегического партнерства и различных форм сотрудничества между университетами или другими заинтересованными сторонами (т.е. предприятиями, центрами исследований и т.д.) из других стран. В связи с этим можно определить успешные стратегии некоторых стран (Великобритании, Австралии и США), привлекающих иностранных студентов и готовых оплачивать дорогое обучение в их университетах, занимающих высокие позиции в международных рейтингах. Кроме того, привлечение и удержание наиболее талантливых студентов рассматривается как успешная стратегия для достижения положительных экономических результатов в среднесрочный и долгосрочный периоды.

Третье обоснование является академическим и относится к целям и функциям университетов. Одна из основных задач образования — преподавание местной культуры, традиций и истории той страны, где университет находится. Когда университеты начинают процесс интернационализации, их академическая составляющая может улучшиться, но при этом она должна отвечать и на новые вызовы. Преимуществом можно считать процесс интернационализации учебного аспекта, включающий улучшение академических стандартов для того, чтобы добиться международного уровня преподавания и исследований. Недостатком следует признать риск стандартизации и унификации академических оценок. А это значит, что учебные планы и академические традиции теряют свои особенности и, как правило, становятся похожими на академические традиции других стран [Jiang, 2008].

Четвертое обоснование — культурное и социальное, относящееся к собственной культуре и языку страны. Как политическое, экономическое и научное обоснование, оно влияет на интернациональность университетов. Знание иностранных языков и развивающиеся мультикультурные отношения — ключевой фактор, определяющий успех интернационализации в оценке университета. Однако этот процесс не исключает риски и, вероятно, наиболее очевидна опасность языковой и культурной гомогенизации. Как было подтверждено К. Чжиан, существует «риск быть англосаксонизированными, англо-американизированными или вестернизированными» [Jiang, 2008, p. 351].

Тем не менее в третьем, и в четвертом обосновании интернационализации можно заметить своего рода контраст между общими и различающимися элементами. Это означает, что университеты, участвуя в международном сотрудничестве, делятся с зарубежными партнерами своей культурой, языком и академическими традициями, но для определения общих правил требуется также сходство университетов в некоторых правилах и стандартах. Такого рода перманентная борьба баланса между разнообразием и общностью была определена Дж. Фортуйджен как «парадокс разнообразия» [Fortuijn, 2002, p. 264]. По Фортуйджен, координаторы международных проектов в области образования часто должны учитывать эти контрастные элементы, с одной стороны, потому что сохранение академической традиции в области культуры университета и его страны имеет дополнительную привлекательность и выгоду для партнеров, которые могут также учиться этому; с другой стороны, важно стандартизировать и гармонизировать этот процесс, чтобы добиться успешного сотрудничества партнеров из разных стран.

В более широком смысле данное противопоставление присутствует также при анализе последствий интернационализации и глобализации в области высшего образования. Эти процессы подразумевают как риски, так и выгоды для университетов. К положительным результатам относятся дополнительные доходы для университетов, получаемые за счет иностранных студентов, или улучшение качества и академических стандартов, которым способствует сотрудничество с зарубежными университетами. Негативными последствиями и рисками могут быть «коммодификация и коммерциализация образовательных программ» или «культурная гомогенизация» [Knight, 2013, p. 88].

Третий процесс, ставший объектом нашего изучения, — феномен регионализации как одной из главных движущих сил трансформации высшего образования в последние десятилетия. Если глобализация выступает внешней силой, которая не находится полностью под контролем национальных государств, то феномен регионализации, будучи аналогичным процессом, но меньшего масштаба (только на региональном уровне), находится под большим контролем правительства. По словам Уоллеса, регионы — это и «буферы в направлении глобальных конкурентных рынков», и в то же время «сторонники глобального

сотрудничества и конкуренции» [Wallace, 2000] (цит. по: [Smeby и Trondal 2003, р. 9]).

Процесс европейской интеграции является лишь примером региональной интеграции, которая постепенно расширила сферу своих компетенции, в том числе и в области образования. Тем не менее при анализе темы образования на наднациональном уровне в Европе необходимо различать инициативы Европейского союза и Болонского процесса. Несмотря на то что Европейская комиссия положительно смотрит на создание европейского пространства высшего образования, Болонский процесс независит от образовательной политики ЕС. Кроме того, Болонский процесс — это чисто межправительственная инициатива, где правительства стран-членов могут свободно решать, когда и какие меры, согласованные на межправительственном уровне, реализовать.

Анализируя процесс европеизации в области высшего образования, У. Тайхлер выделяет два основных направления: с одной стороны, деятельность, связанную с сотрудничеством и мобильностью, с другой стороны, инициативы, направленные на создание более тесной интеграции и сближение различных секторов европейского высшего образования [Teichler, 2009]. Первое направление связано с программами ЕС (т.е. программы Эрасмус или Темпус), второе относится к целям создания европейского пространства высшего образования. Оба направления оказали большое влияние на международное измерение европейских университетов и их основных особенностей.

Переход от вертикального типа мобильности и сотрудничества к горизонтальному типу [Teichler, 2009, р. 99]. Согласно У. Тайхлеру, традиционно европейские страны, особенно те, у которых были колонии, имели тенденцию к экспорту своих университетских систем в другие страны под влияние этих стран или принимали их студентов. Такая модель, строящаяся на неравноправной основе, называется вертикальной. В 1987 г., когда была запущена программа «Эрасмус», европейские университеты начали более активно сотрудничать между собой, и их сотрудничество консолидировалось постепенно. Сотрудничество, основанное на подобных стандартах, У. Тайхлер назвал горизонтальным.

Оба вида сотрудничества являются систематическими интегрированными [Teichler, 2009, р. 99]. Это означает, что европейские проекты сотрудничества и мобильности — не отдельные и разрозненные формы сотрудничества, они включены в определенную политику Европейского союза, которая способствует достижению долгосрочных целей (т.е. Лиссабонская стратегия, или стратегия «Европа-2020»). Кроме того, Болонский процесс характеризуется регулярными встречами министров образования стран-участниц и других заинтересованных сторон, созданием специальных органов и рабочих групп для установления контроля над осуществлением мер, согласованных на межведомственном уровне (т.е. Наблюдательная группа по Болонскому процессу).

Интернационализация итальянской системы высшего образования

Итальянская политика в сфере высшего образования характеризовалась до начала 1990-х гг. «своей выдающейся преемственностью» [Carano, 2008, p. 482]. С момента своего объединения в 1861 г. в Италии были проведены четыре основные реформы системы образования. Первая реформа была проведена в период фашизма, в конце 1930-х, а три другие, основные реформы, после 1990-х гг. (реформа Берлингуэр в 1999 г., реформа Моратти в 2004 г. и реформа Джельмини в 2008 г.). В 1960-х гг. Италия в отличие от многих других европейских стран, не смогла добиться «действительной всеобъемлющей реформы» в своей системе высшего образования «в целях удовлетворения растущего социального спроса постобязательного (среднего и высшего) образования» [Moscati, 1998, p. 56]. Условия, обязывающие ориентироваться на системы высшего образования других стран, были приняты Италией под внешним давлением глобализации и процесса европейской интеграции только в 1990-х гг.

Некоторые ученые [Moscati, 1998; Carano, 2008; Aittolaetal., 2009] определили изменение в системе управления университетами в качестве одного из ключевых элементов в итальянской системе высшего образования. Перед реформами 1990-х гг. итальянская система высшего образования была очень «централизованной, иерархической» [Moscati, 1998, p. 56], решения в ней принимались в централизованном порядке. Однако такая централизация была формальной, потому что в действительности внутри каждого университета существовало «абсолютное господство ученых» [Carano, 2008, p. 483], создающее своего рода олигархическую систему. В результате процесс принятия решений был результатом переговоров между центром (т.е. Министерством образования) и периферией (академиками при посредничестве ректоров и других директивных органов университета) [Carano, 2008]. Изменение процесса принятия решений университетами было введено, когда в 1990-х гг. высшим учебным заведениям была предоставлена автономия. Это позволило университетам решить собственные нормативные, финансовые, дидактические, организационные вопросы, а также процедуры набора персонала.

Новая система внутреннего управления итальянскими вузами, введенная при последних реформах, дала больше автономии университетам и в стратегиях интернационализации. Например, Сенатом Политехнического университета Милана было принято решение преподавать все передовые программы (курсы для магистрантов и аспирантов) на английском языке начиная с 2014/15 учебного года. Данная стратегия сопровождалась и другими мерами по привлечению иностранных преподавателей и процессу интернационализации. В последние годы Политехнический университет Милана стал одним из самых успешных в Италии в плане интернационализации. Так, количество иностранных студентов, обучающихся в данном университете, увеличилась с 1,9% в 2004 г. до 17,8% в 2011 г. [6th EMN Italy report, 2013, p. 25].

Как показал опрос CRUI (Конференция ректоров итальянских университетов), сделанный в 2011/12 учебном году, стратегия интернационализации университетов, основанная на увеличении количества курсов на английском языке, дает ощутимый результат и становится все более и более популярной среди итальянских университетов. Из данных анализа 2011/12 учебного года известно, что около 70% итальянских университетов проводили обучение и дидактическую деятельность на английском языке. Кроме того, из результатов обследования выяснилось, что учебные курсы на иностранном языке в большей степени сконцентрированы на уровне магистратуры и аспирантуры. Данные показатели характерны в первую очередь для больших и престижных университетов (Рим, Болонья, Милан, Турин) и представлены в основном в областях инженерных наук (около 25%), в экономике и статистике (20% случаев) [6th EMN Italy report, 2013, p. 26]. Несмотря на приводимые данные и положительную тенденцию, итальянские университеты в 2011 г. занимали согласно докладу ОЭСР нижние строки мирового рейтинга по количеству курсов на английском языке [OECD, 2013, p. 309]. Поскольку язык, используемый в сфере образования, является ключевым фактором для студентов при выборе иностранного государства для обучения, а итальянский язык не относится к широко распространенным, таким как английский, французский или испанский языки, этим отчасти объясняется небольшое число иностранных студентов, которые решают учиться в Италии.

Слабую способность Италии к привлечению иностранных студентов подтверждают данные ОЭСР, которые указывают, что только 1,7% иностранных студентов выбрали итальянские университеты для продолжения своего образования. Статистика показывает, что небольшое увеличение количества иностранных студентов произошло в 2010-е годы. Однако доля Италии на международном рынке высшего образования очень мала по сравнению с такими странами, как США, Великобритания, Германия, Франция и Австралия, в которых в 2011 г. обучалась половина всех иностранных студентов в мире [OECD, 2013, p. 307]. Албанские (12045), китайские (7648), румынские (5713) и греческие (3318) студенты составляют крупнейшие сообщества иностранных студентов в Италии. В свою очередь количество итальянских студентов за рубежом, меньше числа (51236) иностранных студентов, обучающихся в Италии (77732) (UNESCO, 2014). Великобритания (7930), Австрия (7206), Франция (6723) и Германия (5356) относятся к наиболее популярным странам среди итальянских студентов, которые решили продолжить образование за рубежом.

Соединенные Штаты, Великобритания и Австралия, занимающие соответственно первое, второе и пятое места в мире по числу иностранных студентов [OECD, 2013, p. 307], характеризуются системами высшего образования с самой высокой стоимостью оплаты за обучение в мире [OECD, 2011, p. 258]. Италия, несмотря на высокий уровень платы за обучение среди европейских

стран, устанавливает значительно меньшую плату за обучение для иностранных студентов по сравнению с США, Великобританией и Австралией [ОЕСД, 2011, р. 258]. Невысокая квота иностранных студентов и низкий уровень оплаты за обучение говорят о том, что итальянская университетская система не следует логике коммерциализации или коммодификации высшего образования, как другие западные страны.

Если на международном рынке высшего образования Италия не входит в число предпочитаемых стран, то картина меняется при анализе данных студенческой мобильности, связанных с программой «Эрасмус». По данным Европейской комиссии, отвечающей за программу «Эрасмус», Италия — пятая по популярности страна после Испании, Франции, Германии и Великобритании [European Commission, 2013, р. 15]. Судя по потоку исходящих студентов, с 2009 г. Италия является четвертой страной по уровню мобильности студентов после Испании, Франции и Германии, причем число студентов в течение нескольких лет постоянно увеличивается [European Commission, 2013, р. 10].

Рассматривая степень интернационализации на уровне университетов, стоит отметить, что автономия, которую получили итальянские университеты, дала им больше свободы для разработки соглашений о сотрудничестве с другими университетами, позволила реализовать программу двойных дипломов и создать представительства в других странах. По данным Министерства образования, в 2013 г. 57,6% межвузовских соглашений университеты Италии подписали с европейскими государствами. За ними следуют страны Северной и Южной Америки (24,1%), Азия и Океания (13,6%), и только 4,7% соглашений подписано с африканскими странами [6th EMN Italy report, 2013, р. 73].

Согласно данным Информационного центра по академической мобильности CIMEA, который поддерживается Министерством образования Италии, программа двойных дипломов реализуется итальянскими университетами в основном со странами ЕС (Францией, Испанией, Германией и Великобританией) на уровне магистратуры. Что же касается совместных степеней, то они наиболее распространены на уровне аспирантуры с американскими университетами.

По числу двусторонних соглашений и двойных/совместных степеней итальянские университеты оказываются более интернационализированными на европейском уровне. Географическая близость, схожесть систем высшего образования и Болонский процесс являются ключевыми факторами, которые объясняют эту тенденцию. Кроме того, из 15 стран, наиболее популярных среди итальянских студентов для обучения за рубежом, 13 это европейские страны [UNESCO, 2014].

Следуя современной глобальной тенденции, итальянские университеты по примеру других учреждений высшего образования [Vinokur, 2010, р. 208] создают свои филиалы в других странах или предоставляют ноу-хау другим

университетам по внедрению курсов и право присуждать степень головного учреждения. Эту практику, которую точки зрения бизнеса можно определить как франчайзинг, П. Алтбах назвал «макдональдизацией высшего образования» [Altbach, 2012, p. 7]. В 1999 г. Болонский университет был первым университетом в Италии, разработавшим такую стратегию интернационализации, открыв филиал в Буэнос-Айресе, и эта идея была поддержана Министерством иностранных дел Италии [6th EMN Italy report, 2013, p. 81]. Тем не менее эта практика по-прежнему недостаточно распространена в Италии по сравнению с английскими, американскими и австралийскими университетами, которым принадлежит первенство в разработочной стратегии интернационализации.

Заключение

Глобализация и европеизация являются двумя ключевыми факторами, которые значительно преобразовали итальянскую систему высшего образования. Они оказали влияние не только на международное направление деятельности итальянских университетов, но и на продвижение некоторых структурных реформ итальянской системы высшего образования. Изменение управления университетов в 1990-х гг., давшее им больше автономии, было первым шагом, который приравнял итальянские университеты к европейским высшим учебным заведениям. Болонский процесс дал дальнейший толчок к трансформации итальянских университетов по пути сближения с высшими учебными заведениями Европы. Например, введение трех циклов, ECTS или приложения к диплому — это элементы, производные от процесса европеизации в области высшего образования. Реформы, осуществляемые в рамках Болонского процесса, способствовали интернационализации итальянской системы высшего образования.

Глобализация также играет важную роль в процессе интернационализации итальянских университетов. Во-первых, как уже упоминалось в коммюнике, разработанных межведомственными конференциями Болонского процесса (в частности, Лондонское коммюнике), создание европейского пространства высшего образования направлено на решение проблем, связанных с глобализацией. В такой перспективе глобализация может рассматриваться в качестве катализатора процесса европеизации в области высшего образования.

Во-вторых, глобализация открывает итальянские университеты для академического сотрудничества со странами других континентов. Данная тенденция прослеживается как на уровне университетов, так и на уровне министерств. Это означает, что не только итальянские университеты расширяют свое сотрудничество с неевропейскими вузами, но и итальянское Министерство образования вместе с Министерством иностранных дел и Министерством экономического развития подписало соглашение об академическом сотрудничестве с глобальными партнерами, которые считаются стратегическими для

Италии. Программы «Марко Поло» и «Турандот», реализуемые совместно с Китаем, или программа «Инвестируй свой талант в Италии» — примеры недавнего сотрудничества Италии со стратегическими партнерами [6th EMN Italy report, 2013, p. 27].

Однако на мировом рынке итальянская система высшего образования остается недостаточно привлекательной для студентов, о чем свидетельствует небольшое количество иностранных студентов. Как было отмечено в начале статьи, значительная часть ученых считают экономически выгодным для страны привлечение иностранных студентов. Это может дать положительный эффект не только в краткосрочной (дополнительный доход от иностранных студентов), но и в среднесрочной и долгосрочной перспективе (например, сохранение наиболее талантливых специалистов). Итальянское Министерство образования по примеру других стран [Vinokur, 2010] пытается централизовать продвижение итальянской системы высшего образования. Одна из принятых мер — создание портала на нескольких языках, который призван поддерживать иностранных студентов, желающих продолжить свое образование в Италии. Тем не менее отсутствие итальянских университетов в топ-позициях основных международных рейтингов университетов и высокий уровень безработицы среди итальянских молодых людей, которые, как правило, отказываются от учебы в университете или продолжают образование за рубежом, — это те вопросы, которые должны решаться для того, чтобы итальянская университетская система стала более привлекательной и релевантной на международном уровне.

Библиографический список

1. Altbach, P. G. (2003). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 23 (1), 5-26.
2. Aittola, H., Kiviniemi, U., Honkimäki, S., Muhonen, R., Huusko, M. & Ursin, J. (2009). The Bologna process and internationalization — consequences for Italian academic life. *Higher Education in Europe*, 34 (3-4), 303-312.
3. Bourn, D. (2011). From internationalisation to global perspectives. *Journal of Higher Education Research & Development*, 30 (5), 559-571.
4. Capano, G. (2008). Looking for serendipity: the problematical reform of government within Italy's Universities. *Higher Education*, 55 (4), 481-504.
5. 6th EMN Italy report. (2013). *International students at Italian Universities: empirical survey and insights*. Rome: IDOS.
6. European Commission. (2013). *On the way to ERASMUS+. A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12*. Brussels: European Commission.
7. Fortuijn, J. D. (2002). Internationalising Learning and Teaching: A European experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 26 (3), 263-273.
8. Jiang, X. (2008). Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (4), 347-358.

9. Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation — for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17 (3), 84-90.
10. Leask, B. & Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: theoretical and practical perspectives. *Journal of Comparative and International Education*, 43 (1), 79-101.
11. Luijten-Lub, A. (2007). *Choices in internationalisation: how higher education institutions respond to internationalisation, europeanisation, and globalisation*. Enschede: CHEPS.
12. Moscati, R. (1998). The changing policy of education in Italy. *Journal of Modern Italian Studies*, 3 (1), 55-72.
13. OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
14. OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
15. Scott, P. (2000). Globalisation and higher education: Challenges for the 21st century. *Journal of Studies in International Education*, 4 (1), 3-10.
16. Smeby, J. C., Trondal, J. (2005). Globalisation or europeanisation? International contact among university staff. *Higher Education*, 49 (4), 449-466.
17. Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10 (1), 93-106.
18. UNESCO. (2014). Statistics global flow of tertiary-level students. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/EDUCATION/Pages/international-student-flow-viz.aspx>
19. Vinokur, A. (2010). Current internationalisation: the case of France. *Globalisation, Societies and Education*, 8 (2), 205-217.

Статья поступила в редакцию 24.03.2014.

.....

GLOBALISATION, INTERNALISATION AND EUROPEANIZATION IN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF ITALY

M. De Martino

M. De Martino, PhD candidate at the People's Friendship University of Russia, Moscow, Russia.
E-mail: mario.demartino@coleurope.eu.

Globalization, internationalization and regionalization are factors, which are playing a crucial role in the current process of transformation of the higher education systems at worldwide level. The Italian university system was not exempt from this deep process of transformation and in the last few years, it deeply changed to be able to respond successfully to these challenges.

The article aims to analyse the international dimension of the Italian university system, to explore how it was transformed by the processes of globalization and Europeanization and to investigate which strategies have been put in place by the Italian government and the Italian universities to face the new external challenges.

The first part of the article consists in a theoretical analysis of the main literature related to the concepts of globalization, internationalization and Europeanization. In the second part of the article, the analysis is addressed to the international dimension of the Italian higher education system with references to the theoretical models elaborated in the first part.

This analysis shows that the Italian universities are following the global trends in their process of internationalizations, but certain critical aspects still persist.

Keywords: globalization, internationalisation, Europeanisation, Higher Education, Italy, Education policy.

References

1. Altbach, P. G. (2003). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 23 (1), 5-26.
2. Aittola, H., Kiviniemi, U., Honkimäki, S., Muhonen, R., Huusko, M. & Ursin, J. (2009). The Bologna process and internationalization — consequences for Italian academic life. *Higher Education in Europe*, 34 (3-4), 303-312.
3. Bourn, D. (2011). From internationalisation to global perspectives. *Journal of Higher Education Research & Development*, 30 (5), 559-571.
4. Capano, G. (2008). Looking for serendipity: the problematical reform of government within Italy's Universities. *Higher Education*, 55 (4), 481-504.
5. 6th EMN Italy report. (2013). *International students at Italian Universities: empirical survey and insights*. Rome: IDOS.
6. European Commission. (2013). *On the way to ERASMUS+. A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12*. Brussels: European Commission.
7. Fortuijn, J. D. (2002). Internationalising Learning and Teaching: A European experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 26 (3), 263-273.
8. Jiang, X. (2008). Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (4), 347-358.
9. Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation — for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17 (3), 84-90.
10. Leask, B. & Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: theoretical and practical perspectives. *Journal of Comparative and International Education*, 43 (1), 79-101.
11. Luijten-Lub, A. (2007). *Choices in internationalisation: how higher education institutions respond to internationalisation, europeanisation, and globalisation*. Enschede: CHEPS.
12. Moscati, R. (1998). The changing policy of education in Italy. *Journal of Modern Italian Studies*, 3 (1), 55-72.
13. OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
14. OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
15. Scott, P. (2000). Globalisation and higher education: Challenges for the 21st century. *Journal of Studies in International Education*, 4 (1), 3-10.
16. Smeby, J. C., Trondal, J. (2005). Globalisation or europeanisation? International contact among university staff. *Higher Education*, 49 (4), 449-466.
17. Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10 (1), 93-106.
18. UNESCO. (2014). Statistics global flow of tertiary-level students. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/EDUCATION/Pages/international-student-flow-viz.aspx>
19. Vinokur, A. (2010). Current internationalisation: the case of France. *Globalisation, Societies and Education*, 8 (2), 205-217.