

Многообразие и равенство учащихся: перспективы для вузов и академических рейтингов

Нидхи С. Сабхарвал (Центр политических исследований в высшем образовании, Индия)

Кирилл Иванов (Ассоциация составителей рейтингов, Россия)

В настоящее время все более распространенной становится точка зрения, согласно которой высшее образование способно не только укрепить человеческий капитал, но и построить открытое для всех общество, члены которого живут и действуют в социально и культурно многообразном мире. Подобные проявления общественно полезного характера высшего образования формируют целостную картину его третьей (гражданской) миссии и предлагают разнообразные пути взаимодействия и сотрудничества между университетами и обществом. Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века (ЮНЕСКО, 1998) задача высшего образования сформулирована как воспитание молодежи в духе ценностей, составляющих основу демократической гражданственности (Статья 1д). В 2009 году на Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию было решено, что «высшее образование должно не только обучать навыкам, необходимым в настоящем и будущем, но и способствовать обучению граждан, приверженных построению мира, защите прав человека и демократических ценностей» (ЮНЕСКО, 2009, с. 2-3).

Согласно принятым не так давно Целям в области устойчивого развития (ЦУР), призванным положить конец нищете и голоду, оберегать нашу планету и обеспечить всеобщее благосостояние, высшее образование рассматривается как способ подготовки граждан мира, обладающих знаниями и навыками, необходимыми для построения лучшего мира. Среди 17 ЦУР можно выделить Цель 4 — обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех. Высокие ожидания от образования сполна отражены в задаче 4.7, направленной на образование граждан мира: *к 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, гражданства мира и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие.* Концепция обучения на протяжении всей жизни, продвигаемая международными организациями, в том числе ЮНЕСКО, Всемирной торговой организацией и Европейским союзом, по сути своей подчеркивает роль высших учебных заведений в предоставлении студентам возможности учиться, работать и жить в многообразном, демократическом обществе.

В 1948-49 гг. второй президент независимой Индии С. Радхакришнан создал первую Комиссию по университетскому образованию, где высшее образование было провозглашено носителем гражданских ценностей и демократических идеалов. В ходе Комиссии были определены основные принципы демократии — социальная справедливость, равенство, свобода и единство — которые должны были стать основным двигателем реформы высшего образования в Индии. Было установлено, что высшее образование должно «культивировать искусство межличностных отношений, способность людей жить и работать вместе вопреки времени, которое разделяет нас». Правительство Индии также рассматривает высшее образование как долгосрочную социальную инвестицию, способствующую экономическому росту, культурному развитию, становлению равенства и социальной справедливости (Министерство

развития человеческих ресурсов, 2013). Все чаще ожидается, что колледжи и университеты сыграют ключевую роль в обучении гражданским ценностям и их совершенствовании (Министерство развития человеческих ресурсов, 2013).

За последние 20 лет по всей Азии резко выросло количество людей, получающих высшее образование (ЮНЕСКО, 2017). Подобный рост обусловлен высокой рождаемостью, укреплением школьной системы и расширением охвата школьного образования, увеличением общественного спроса на высшее образование и государственной политикой поддержки системы образования, направленной на соблюдение требований экономики знаний. Так, Индия сейчас находится на этапе массовизации высшего образования с совокупной долей учащихся в районе 25% (Министерство развития человеческих ресурсов, 2013). В данной статье выдвигается тезис о том, что чем больше разных возрастных групп получают высшее образование в эпоху массовизации, тем очевиднее равенство и инклюзивность подпадают под социальную ответственность высшего образования. Многообразие студентов рассматривается как основной двигатель изменений в обществе. Инклюзивность учебного процесса и справедливость показателей успеваемости являются важным общественным вкладом высших учебных заведений, позволяющим ликвидировать социальное неравенство и способствующим инклюзивному росту. В какой-то мере достижение многообразия (в плане численности и успеваемости) через инклюзивность становится неотъемлемой частью миссии университетов.

С точки зрения вклада в демократизацию общества университеты могут стать местом, где студенты получают знания и навыки критического мышления и эмпатии, необходимые для функционирования в многокультурном обществе, осознания социальной несправедливости и противодействия дискриминации, а также принятия точки зрения, отличной от своей. Варгезе (2018) определяет критическое мышление как «способность ставить под сомнение существующие в любой области теории и практики, чтобы сделать их более восприимчивыми к социальным реалиям», а эмпатию — как «способность отождествлять себя с другим человеком, его мыслями или чувствами» (с. 1). В данной работе особое внимание уделяется многообразию в университетской среде как ресурсу, способствующему воспитанию таких неотъемлемых для справедливого общества ценностей, как демократия, равенство и социальная справедливость, а также повышающему социальную ответственность высших учебных заведений и их способность быть движущей силой инклюзивного роста.

Основным тезисом данной работы является ключевая роль многообразия студентов в преобразовании высшего образования и общества в целом. В данной работе приведено теоретическое и эмпирическое обоснование связи многообразия учащихся с третьей миссией высшего образования, выделены образовательные и демократические преимущества, предоставляемые многообразием за счет подготовки нового поколения граждан для многокультурного общества, а также приводятся примеры того, как показатели многообразия/равенства игнорируются в системах оценки качества, в частности в рейтингах университетов. Изучение показателей равенства в методологии некоторых академических рейтингов показывает, что показатели равенства редко учитываются при составлении мировых и национальных рейтингов университетов — даже несмотря на глобальное признание необходимости пристального наблюдения за равенством и инклюзивностью в области высшего образования. Таким образом, мы

расширяем понятие качества за пределы качества образования и предлагаем считать многообразие в университетской среде полноценным показателем качества.

Помимо теоретического обоснования возможности считать многообразие в университетской среде показателем качества, в следующем разделе также представлена аналитическая основа для определения элементов, способствующих достижению положительных академических и демократических результатов благодаря многообразию. Эти элементы относятся к передаче знаний, которые ставят под сомнение метанарративы и повышают осведомленность учащихся в процессе формирования знаний, педагогическим подходам, направленным на развитие демократических навыков, и упражнениям, поощряющих коллективное взаимодействие. Важной составляющей уравнения многообразия—качество являются преподаватели, пропагандирующие критическое мышление, активное участие и эмпатию в руководстве образовательным процессом.

Многообразие учащихся и его связь с общественным вкладом: теоретическое и эмпирическое обоснование

Теории когнитивного развития и социальной психологии дают основания для того, чтобы считать многообразие учащихся необходимым ресурсом для гражданского обучения и социальных изменений. Теория Эриксона (1946; 1956) о формировании социальной идентичности в позднем подростковом/раннем взрослом возрасте и теория Олпорта (1954) о межличностном контакте со сверстниками предлагают важные теоретические точки зрения, подтверждающие образовательные преимущества многообразия учащихся в университетской среде. Согласно теории Эриксона (1946; 1956) о формировании социальной идентичности в позднем подростковом/раннем взрослом возрасте, именно ранний взрослый возраст является ключевой стадией, на которой люди исследуют собственную идентичность, и происходит формирование социальной идентичности и индивидуальности. Исследования также показывают наличие взаимосвязи между межгрупповыми контактами, снижением предвзятости и формированием позитивного отношения к соответствующей «внешней группе» (Pettigrew&Tropp, 2006, 2008; Tropp&Pettigre, 2005). Колледжи с многообразным составом учащихся дают возможности для гражданского обучения, включая формирование гражданской позиции и демократических ценностей.

Университетская среда объединяет молодых людей (вступающих в ранний взрослый возраст) разного происхождения и дает им опыт социальных взаимодействий, отличных от привычной для них среды. Многообразие учащихся также помогает воспитать в себе открытую к общению личность, заставляет пересмотреть свои взгляды и убеждения и рассматривает социальную идентичность (расовую, классовую и половую принадлежность) в глобальном и национальном контексте. Утверждается, что в университетах с многообразным составом учащихся царит благоприятный климат, поощряющий активное вовлечение в учебный процесс и заставляющий студентов мыслить глубже. Такая среда может показаться незнакомой, не похожей на предыдущий социальный опыт, полученный до поступления в высшее учебное заведение, стать источником разных точек зрения и породить противоречивые ожидания. В этой среде формируется способность заводить полноценные, взаимозависимые отношения с разными людьми, основанные на осознании и признании различий между ними, а также понимании индивидуальных и общественных практик, которые влияют на социальные системы и желание бороться за права других (Marcia & Mogolda, 2005). Согласно исследованиям, эти особенности

способствуют активному, осознанному, напряженному мышлению, что является важным для учебы в высшем учебном заведении (Gurin 1999).

Многообразие учащихся положительно влияет на университетскую среду, создавая условия, в которых большинство студентов может взаимодействовать с людьми, отличными от них самих, и лучше узнавать их. Стоит отметить, что Верховный суд США подчеркивал заинтересованность государства в обеспечении многообразия учащихся в высшем образовании даже в те времена, когда политика позитивных действий при поступлении в колледж подвергалась критике. Верховный суд США признал законными позитивные действия в рамках правил зачисления, принятых в Мичиганском университете, отметив благоприятное влияние многообразия учащихся на атмосферу в учебном заведении, что является крайне важным для получения качественного высшего образования. Признавая преимущества многообразия, суд постановил, что «многообразие улучшает результаты обучения, помогает обрести навыки, необходимые на глобальном рынке, обеспечивает важное для национальной безопасности разнообразие офицерского состава, а также разнообразие на руководящих позициях» (*Grutter v. Bollinger* 539 U.S. 306, 2003).

Таким образом, университетская среда воспринимается как лаборатория для подобных взаимодействий, а многообразие служит ресурсом, позитивно влияющим на атмосферу в учебном заведении и межгрупповые отношения, обеспечивающим положительные академические и демократические результаты. Эмпирические исследования показывают, что разнообразие опыта влияет на активность мышления и интеллектуальную вовлеченность, а также на формирование ориентиров и убеждений, необходимых студентам для того, чтобы в будущем стать лидерами многообразного демократического общества. Результаты обучения включают навыки активного мышления, формирование интеллектуальной вовлеченности и мотивации, а также разнообразные академические знания. Демократические результаты включают смену перспективы, гражданскую активность, межрасовое и межкультурное взаимопонимание, а также оценку совместимости разных групп в демократическом обществе.

Так, Гурин и др. (2002) приводят эмпирические результаты, подтверждающие позитивное влияние социального многообразия на когнитивное развитие молодежи, поступающей в колледж, а также на академические и демократические результаты. Свои теории они испытали на двух продольных базах данных — Мичиганского университета и Программы совместных институциональных исследований. База данных Программы совместных институциональных исследований включала анализ данных 11 383 студентов из 184 учебных заведений. Учащихся опрашивали при поступлении в колледж в 1985 г. и затем еще раз четыре года спустя. Состав учащихся в обеих базах данных был разнообразным с расовой точки зрения. Авторы отслеживали демографические и институциональные характеристики (частные и государственные вузы, университеты, колледжи с четырехлетним сроком обучения) студентов, влияющие на многообразие опыта, академические и демократические результаты. Результаты исследования показывают, что влияние многообразия опыта на результаты обучения включает субъективное стремление получить последипломное образование, стремление достичь уверенности в своих умственных способностях, придание важности созданию оригинальных текстов, творческую деятельность, субъективную уверенность в собственной способности к обучению и письму, аналитические навыки и навыки решения проблем, стремление понять поведение

людей, предпочтение сложных объяснений простым, склонность задумываться о процессах, лежащих в основе причинно-следственного анализа.

Демократические результаты включали гражданскую активность, межрасовое и межкультурное взаимопонимание, смену перспективы, а также понимание совместимости разных групп в демократическом обществе. Гражданская активность служила мерой стремления учащихся принимать участие в общественно значимых мероприятиях и значения, придаваемого влиянию на политическое устройство. Под сменой перспективы понималась важность принятия чужих точек зрения; расовое и культурное вовлечение измерялось посредством вопросов о том, что студенты узнали во время обучения о вкладе разных расовых/этнических групп в американское общество; понимание совместимости разных групп в демократическом обществе выражалось в убеждении учащихся в том, что многообразие неразделимо, и у всех расовых/этнических групп общие жизненные ценности.

В 2017 г. Мийс провел исследование на основе репрезентативной в национальном масштабе выборки 14 000 учащихся из 99 колледжей США по вопросам неравенства. Согласно результатам исследования, студенты колледжей, имевшие возможность взаимодействовать со сверстниками из других социальных групп, были более озабочены проблемами расового и финансового неравенства и лучше понимали структуру неравенства. В то же время студенты колледжей с однородным составом разделяли идеи меритократии, согласно которым неравенство в большей степени объясняется уровнем интеллекта и трудоспособности, а не социальным происхождением. Масштабное исследование, проведенное Сабхарвал и Малиш (2018) в Индии, показывает, что даже в высших учебных заведениях, где учащиеся имеют разное социально-экономическое происхождение, многообразие сопровождается напряженностью в социальных отношениях и рассматривается как обуза. Согласно данному исследованию, изменения в высшем образовании Индии направлены не только на увеличение численности учащихся, но и на повышение разнообразия представленных групп. Сделать высшее образование более доступным для социально изолированных групп (низших каст и коренного населения) и достичь социального многообразия в университетской среде призваны позитивные действия, включающие резервирование мест, более низкие критерии приема и финансовую поддержку. Это значит также, что, помимо групповой самобытности, студенты, попадающие в университетскую среду, имеют различное социально-экономическое происхождение и свои культурные особенности, а также разный уровень компетенции. В настоящее время природа социального многообразия зачастую становится источником напряженности, которая проявляется в неравенстве академических результатов и закрытости университетской среды. Другими словами, социальное многообразие демографического состава учащихся и преподавателей является обязательным, но далеко не единственным условием для реализации всех преимуществ многообразия.

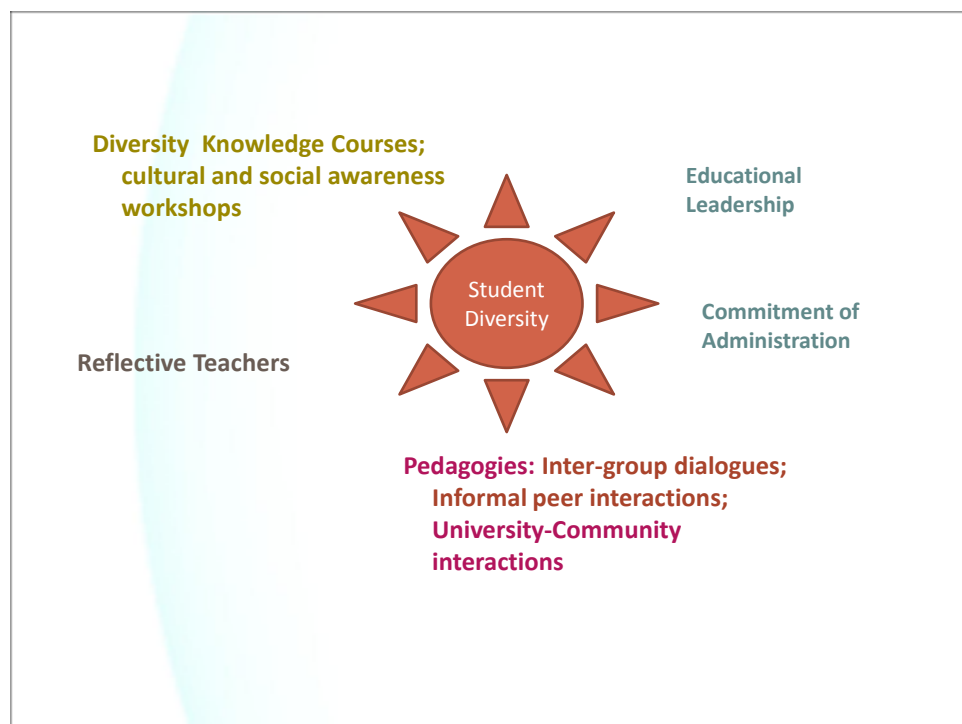
Мероприятия по гражданскому обучению, т.е. обучению многообразию сверстников (содержательные знания), частота и качество межгрупповых взаимодействий, рефлексивное преподавание и эмпатия в руководстве образовательным процессом являются важными условиями реализации потенциала многообразия в университетской среде с точки зрения стимулирования критического мышления, эмпатии и позитивных межгрупповых отношений, положительных академических и демократических результатов (Allport 1954, Smith, 1997, Antonio, 1998; Chang 1996; Hurtado et al., 1999; Milem & Hakuta, 2000; Orfield, 2001, Gurin et al, 2002; Kurlaender &

Orfield, 2006; Tropp & Pettigrew, 2005; Thorat and Sabharwal, 2013; Varghese 2018). Данные факторы рассмотрены в следующем разделе.

Факторы, способствующие позитивному влиянию многообразия

Позитивному влиянию многообразия способствуют следующие факторы: знания, благодаря которым учащиеся обретают прочную веру в позитивные ценности, уделяют внимание общественным проблемам, осознают важность заботы, уважения и вежливости; педагогические подходы, развивающие навыки и компетенции уважительных межгрупповых отношений с разными сверстниками и побуждающие к совместным действиям, направленным на решение общественных проблем. Помимо этого, значительную роль могут сыграть рефлексивное преподавание и эмпатия в руководстве образовательным процессом, способные стать двигателем перемен. В данном разделе мы рассмотрим каждый из этих факторов, приведенных на графике 1.

График 1: Факторы, способствующие позитивному влиянию многообразия в университетской среде



Источник: Подготовлено авторами

Знания: Говоря о знаниях, стоит в первую очередь обратить внимание на учебные курсы по вопросам многообразия. Такие курсы знакомят учащихся с проблемами многообразия, неравенства, нищеты и дискриминации, связанными с групповой самобытностью. Для закрепления опыта и точек зрения разных групп используются примеры из разнообразных культур, представленных в плюралистическом обществе. Целью подобных курсов является развитие навыков критического мышления среди учащихся путем переосмысления их представлений о таких компонентах групповой идентичности, как кастовая, этническая, половая или классовая принадлежность, сексуальная ориентация или физические отклонения. Эмпирические исследования подтверждают, что студенты, прослушавшие такие курсы, менее склонны к

предрассудкам, особенно в отношении расовой и половой принадлежности (Cacioppo & Petty, 1982; Bowman, 2010). Курсы по вопросам многообразия в высшем образовании также оказались эффективны для улучшения межгрупповой толерантности среди учащихся. В другом исследовании (Mallot, 2005), основанном на использовании шкалы современного расизма (McConahay, 1986), оценивается влияние образования и различных черт характера на предвзятое отношение 315 студентов к афроамериканцам. Данное исследование продемонстрировало, что прохождение курсов, посвященных проблемам расовой и половой принадлежности, повышало осведомленность учащихся, но расизм при этом по-прежнему оставался проблемой: неприятие государственных программ, направленных на помощь афроамериканцам в достижении социального и экономического равенства, удалось снизить лишь временно. Подобные результаты подчеркивают важность применения таких методов обучения, которые бы вносили долгосрочные изменения во все аспекты современных расовых предрассудков.

Педагогические методики, направленные на развитие демократических навыков: Вторым фактором является развитие у студентов индивидуальных способностей и навыков взаимодействия с многообразием и неравенством. Демократические навыки подразумевают способность идентифицировать и открыто, без агрессии обсуждать культурные особенности и связанные с ними вопросы (Banks 2007). Таким образом, воспитать справедливых и гуманных граждан можно с помощью навыков, которые развивают способность учащихся последовательно излагать свои мысли, учитывать противоположные варианты двух действий, защищать свой моральный выбор в рамках демократических идеалов и основывать свои действия на взвешенной оценке ситуации (Banks, with Clegg, 1990). Подобные навыки могут помочь отвлечься от предрассудков, связанных с дискриминационным поведением, направленным против стигматизированных групп, привить чувство единства и желание заботиться о ближних, воспитать приверженность личным, социальным и гражданским интересам и развить мультикультурные компетенции.

Для совершенствования этих навыков требуются *новые педагогические методики и стратегии обучения*, направленные на развитие у студентов из многообразных, расовых, этических и культурных групп навыков и взглядов, необходимых для формирования справедливого, гуманного, демократического общества и полноценного функционирования в нем. Новые педагогические методики включают межгрупповой диалог и смешанные группы, в которых учащиеся из многообразных групп взаимодействуют друг с другом, учась понимать и уважать различия между собой. Этнические клубы, культурные и общественные мероприятия и другие подобные виды деятельности способствуют созданию гармонии и помогают ликвидировать предрассудки и суеверия. Благодаря приобретенным знаниям и навыкам учащиеся отказываются от многих взглядов, навязанных семьей и обществом, а также развивают навыки и способность рассматривать многообразие и различия между людьми с демократической точки зрения. Ожидается, что знания, навыки и осознание ценности заботы увеличат «гражданский капитал» среди учащихся. Эмпирические исследования показывают, что представленные педагогические методики способствуют развитию дружеских отношений между разными культурами, межгрупповому общению и взаимодействию, возможности пересмотреть имеющиеся взгляды и предрассудки, а также академическому и социальному развитию учащихся. (Antonio, 2001, Chang, 2002 Gurin et al., 2002, King & Mogolda, 2005, Chang et al, 2006, Denson, 2009).

Привлечение университетского сообщества к гражданской деятельности

Третьим фактором является побуждение учащихся к гражданской деятельности. Эти три фактора — знания, новые ценности, включая понимание ценности заботы, и навыки — лежат в основе всех действий и побуждают студентов работать сообща на благо общества. Вовлеченность сообщества достигается во время обучения, проведения исследований или оказания услуг *внутри сообщества*. Новые педагогические методики обязательно включают проекты общественных работ, стажировки или задания по взаимодействию с обездоленными группами и меньшинствами, призванные стимулировать учащихся интересоваться проблемами сообществ и групп. Мероприятия по повышению гражданской активности могут также включать партнерство преподавателей с сообществами для проведения исследований и развития лидерских качеств в экономической, социальной и гражданской сферах. Также известно, что выполнение заданий по взаимодействию с сообществами помогает при работе в плюралистическом обществе. Основной целью подобных инициатив является развитие у студентов способности налаживать контакты в многообразном социальном мире.

Знания, навыки и понимание ценности заботы увеличивают гражданский капитал, включающий межкультурное взаимопонимание, знание разных социальных групп и умение находить общий язык с представителями других культур (Zlotkowski, 1995, Parker-Gwin, 1996, Myers-Lipton, 1996, Eyster et al., 1997, Astin and Sax, 1998, Astin, Sax, and Avalos, 1999, Levine, 2013). В Индии в последние годы взаимодействие между высшими учебными заведениями и обществом стимулируется инициативами, направленными на развитие сельской местности. Миссия под названием «*Уннат бхарат*» (трансформационные преобразования в развитии сельской местности для инклюзивной Индии) подразумевает участие высших учебных заведений в мероприятиях по развитию сельской местности посредством предоставления теоретических и практических знаний для улучшения благосостояния и качества жизни в сельской местности (Министерство развития человеческих ресурсов, 2017).

Рефлексивное преподавание

Для того, чтобы эффективно взаимодействовать с многообразными группами и помочь учащимся, принадлежащим к разным культурам и группам, достичь четкого самоопределения, преподаватели должны обладать критическим мышлением, эмпатией и рефлексивностью. Помимо этого, рефлексивный преподаватель а) подвергает критическому анализу и переосмыслению свои представления о расовой, культурной и этнической принадлежности, б) рассматривает себя в качестве представителя определенной культуры и расы, в) реконструирует понятия расовой, культурной и этнической принадлежности с точки зрения инклюзивности, г) способен объяснить, как эти понятия соотносятся с социальным, экономическим и политическим устройством, д) менее подвержен воздействию пропаганде гегемонии и неравенства (Nieto; 1999), а также развивает понимание студентами процесса формирования знаний.

Понимание студентами процесса формирования знаний основано на объяснении преподавателем влияния негласных культурных представлений, мировоззрений, точек зрения и предубеждений, существующих внутри отдельно взятой дисциплины, на то, как формируются знания. Процесс формирования знаний подразумевает понимание учащимися того, как знание создается под влиянием расовой, этнической и классовой

принадлежности отдельных людей и групп. Осмыслив процесс формирования знаний, учащиеся приобретают способность пошатнуть устоявшийся образовательный метанарратив и предложить радикально новые способы концептуализации знаний (Bank, 2007).

Исследования показывают, что многообразие социальной идентичности преподавательского состава играет важную роль в совершенствовании образовательного процесса. Многообразие преподавателей с большей вероятностью ведет к применению активных педагогических методик, улучшающих процесс обучения — таких, как взаимодействие со сверстниками разного происхождения, участие в деятельности, связанной с оказанием услуг и ориентация на соответствующие идеалы, создание научных работ, посвященных вопросам расовой, этнической и половой принадлежности (Knowles and Harleston, 1997; Antonio, 2002, 2003). Некоторые ученые также отмечают, что расовое многообразие преподавательского состава тесно связано с привлечением и удержанием студентов и младших преподавателей различных рас, так как преподаватели способны выступать в роли менторов и ролевых моделей и давать ощущение причастности, которого зачастую не хватает представителям меньшинств и младшим преподавателям, а также распространять позитивные взгляды на проблему многообразия среди преподавательского состава (Blackwell, 1981; Cheatham and Phelps, 1995; Reyes and Halcon, 1991; Mayhew et al, 2006).

Эмпатия в руководстве образовательным процессом

Руководство образовательным процессом с точки зрения эмпатии означает ориентированность на принципы равенства и социальной справедливости. Колледжи и университеты должны сохранять гибкость в своем отношении к учащимся, их многообразию, структуре зачисления, подготовке, стремлениям, выделять ресурсы на поддержку повышенного внимания преподавательского состава к процессу обучения, брать на себя ответственность за дополнительную подготовку преподавателей, продвигать принципы совместного руководства среди преподавателей, администрации и других ключевых заинтересованных лиц, объединяться с ведущими государственными деятелями и предпринимателями для того, чтобы отвечать нуждам общества, а также рассматривать себя как образовательные сообщества, главной целью которых является помощь учащимся в достижении как можно более высоких целей. Государственная политика, свободная от предрассудков и суеверий, играет важную роль в консолидации усилий. Таким образом, проработанные институциональные стратегии необходимы для поддержания и осознания ценности многообразия, равно как и для реализации его преобразующей роли.

Подводя итог всему сказанному в данном разделе, необходимо отметить, что многообразие состава учащихся в университетской среде дает студентам возможность взаимодействовать с непохожими на них самих сверстниками, становясь тем самым своеобразным интеллектуальным ресурсом для стимулирования межгрупповых социальных отношений и обязательным условием полноценного академического и гражданского образования. Из этого следует, что многообразие в университетской среде поддерживает общественный вклад высших учебных заведений различными путями: оказывая положительное влияние на способность молодежи овладеть навыками, необходимыми на рынке труда, предлагая больше возможностей для межпоколенной мобильности и продвигая в обществе идею социального равенства, а также помогая в подготовке молодежи, обладающей культурными и социальными

навыками, к жизни и работе в многообразном обществе и на глобальном рынке труда. К сожалению, в следующем разделе мы покажем, что показатели многообразия/равенства не учитываются при оценке качества образования. Мы подробно рассмотрим показатели, на которые опираются составители рейтингов университетов, а также влияние подобных рейтингов на высшее образование и их социальную ответственность с точки зрения равенства, инклюзивности и многообразия. Кроме того, мы рассмотрим методологии самых распространенных академических рейтингов (из тех, что включены в Перечень международных академических рейтингов IREG) на предмет интеграции показателей равенства. Наконец, мы приведем примеры критериев равенства, включая используемые в рейтингах, не вошедших в Перечень IREG, и на основании этих примеров предложим новые подходы для составителей академических рейтингов.

Используются ли при составлении существующих международных/национальных академических рейтингов критерии многообразия/равенства?

С тех пор, как рейтинги университетов стали оказывать существенное влияние на высшее образование и научно-исследовательские практики по всему миру, они все чаще подвергаются критике со стороны научных работников, СМИ и других заинтересованных лиц в сфере высшего образования. В частности, отмечается, что большинство рейтингов не учитывают некоторые крайне важные для потенциальных студентов и работодателей аспекты университетской деятельности (ICEF Monitor 2014, 2017). Ученые призывают использовать рейтинги с осторожностью, признавая их ограничения (Waltman, 2017), и представляют доказательства того, что рейтинги не являются исчерпывающим инструментом оценки научно-исследовательской деятельности (Vernon, Balas & Momani, 2018) даже несмотря на то, что научно-исследовательские показатели входят в число самых распространенных при составлении рейтингов. Существует предположение (Pathak, 2018), согласно которому «ожные» университеты при погоне за требованиями международных рейтингов все меньше отвечают нуждам местного населения. Жесткие критики академических рейтингов (The Guardian, 2010) встречаются даже среди руководства университетов, занимающих в таких рейтингах высокие места.

Кульминацией этой критики стал всесторонний обзор, опубликованный Амслер (2013) два года спустя. В своем обзоре Амслер утверждает, что рейтинги университетов «не помогли сгладить неравенство в образовании или отметить творческое разнообразие интеллектуальной работы, не укрепили отношения между научно-исследовательской работой и обучением в каком-либо контексте, не осветили проблемы обмена знаниями между научным сообществом и обществом в целом, не пояснили нюансы новой политики знаний и не расширили комплексное представление о высшем образовании как таковом», и, в заключение, что эти факторы превратили академические рейтинги в феномен «символического насилия». В данном разделе мы сначала рассмотрим методологии самых распространенных академических рейтингов — из тех, что включены в Перечень международных академических рейтингов IREG — на предмет интеграции показателей равенства.

Перечень международных академических рейтингов IREG включает только глобальные рейтинги, опубликованные как минимум дважды на момент включения в Перечень. Мы проанализовали 17 международных академических рейтингов, включенных в Перечень. На основании данных и показателей, лежащих в основе

рейтингов, мы определили 5 рейтингов как широкие, 3 — как специализированные и 9 — как узкие (см. таблицу 1).

Таблица 1 — Рейтинги, указанные в Перечне IREG

(Название, направленность, кол-во показателей)

№	Рейтинг	Направленность	Кол-во показателей
1	CWTS Leiden Ranking	Узкая: научные критерии	7
2	CWUR World University Rankings	Широкая	7
3	Emerging/Trendence Global University Employability Ranking	Узкая: репутация среди работодателей.	-
4	Nature Index	Узкая: научные критерии	2
5	NTU Ranking	Узкая: научные критерии	8
6	QS World University Rankings	Широкая	6
7	Ranking Web of Universities (Webometrics)	Узкая: присутствие в Интернете	4
8	Reuters Top 100: The World's Most Innovative Universities	Узкая: библиометрия (патенты и статьи)	10
9	RUR Round University Ranking	Широкая	20
10	SCImago Institutions Ranking	Широкая	13
11	Shanghai Ranking (Academic Ranking of World Universities - ARWU)	Специализированная: научно-исследовательская деятельность	6

12	THE World University Rankings	Широкая	12
13	U-Multirank	Широкая	125
14	UI GreenMetric Ranking of World Universities	Специализированная : экологичность	53
15	uniRank University Ranking™	Узкая: сетевые критерии	5
16	URAP University Ranking by Academic Performance	Узкая: библиометрия	6
17	US News Best Global Universities Rankings	Узкая: научно-исследовательская деятельность	13

Источник: Подготовлено авторами

Мы рассмотрели новейшие методологии составления рейтингов по состоянию на июнь 2018 г. с целью выявления показателей равенства и сравнили их по этому критерию с методологиями, использовавшимися теми же рейтингами 5 лет назад или максимально близко к этому времени. В составленном нами списке за показатели равенства принимались те, что оценивают деятельность университетов по предоставлению равных возможностей преподавателям и учащимся.

На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы: за пятилетний период ни один из рейтингов не добавил в свою методологию критерии равенства, равно как и ни один из рейтингов не отказался от таких критериев. Из 17 рассмотренных рейтингов, включенных в Перечень IREG, методология только двух рейтингов учитывает критерии, которые, на наш взгляд, можно отнести к критериям равенства: US News Best Global Universities Rankings и U-Multirank, причем именно последний обладает как наибольшим количеством показателей равенства, так и наибольшим количеством показателей вообще. Список показателей равенства представлен в таблице 2.

Таблица 2 — Критерии равенства

(рейтинг, название показателя, описание)

№	Показатель	Описание	Рейтинг
1	Бакалавры-женщины	Доля женщин, обучающихся по	U-Multirank

		программам подготовки бакалавров, в общем количестве учащихся бакалавриата.	
2	Магистры-женщины	Доля женщин, обучающихся по программам подготовки магистров, в общем количестве учащихся магистратуры.	-//-
3	Научные сотрудники-женщины	Доля женщин в общем количестве научных сотрудников	-//-
4	Преподаватели-женщины	Доля женщин в общем количестве преподавателей	-//-
5	Качество обучения	Оценка качества обучения в целом на основе опроса учащихся.	-//-
6	Качество курсов и преподавателей	Оценка качества преподавания на основе исследования степени удовлетворенности учащихся.	-//-
7	Возможность обучения за границей	Оценка возможности обучения за границей на основе опроса учащихся.	-//-
8	Магистерские программы на иностранном языке	Доля магистерских программ, преподаваемых на иностранном языке.	-//-
9	Первокурсники из региона	Доля первокурсников из региона, обучающихся	-//-

		по программам подготовки бакалавров, в общем количестве первокурсников-бакалавров	
10	Научно-исследовательская репутация в регионе	Показатель отражает обобщенные данные исследования научно-исследовательских университетов Academic Reputation Survey за последние пять лет в регионе; регионы определены в соответствии с классификацией Организации Объединенных Наций.	US News Best Global Universities Rankings

Источник: Подготовлено авторами

Помимо этого, были выявлены примеры критериев равенства, используемых рейтингами, не включенными в Перечень, и значительно отличающихся от вышеописанных. Так, национальный рейтинг университетов Индии NIRF (National Institutional Ranking Framework) предлагает целую группу показателей под общим названием «Просветительская деятельность и инклюзивность». Она включает четыре критерия, посвященных соответствующим проблемам: региональное многообразие (процент учащихся из других регионов/стран), гендерное многообразие (процент женщин среди учащихся), процент учащихся, находящихся в неблагоприятном социально-экономическом положении и доступность для людей с ограниченными возможностями.

Московский международный рейтинг вузов (MosIUR) развивает идею измерения вклада учебного заведения в национальные научные исследования, которая прослеживается в методологии рейтинга US News Best Global Universities Rankings. Модель рейтинга MosIUR включает такие научно-исследовательские показатели равенства, как цитируемость на национальном уровне (два критерия рассчитываются независимо на основе данных Web of Science и Scopus) и доля университета в общем количестве научных публикаций высших учебных заведений по стране.

Приведем еще один пример измерения равенства, узконаправленный и посвященный проблеме неравномерного распределения людских ресурсов в медицине. Он основан на предположении, что «основной задачей медицинских учебных заведений является обучение врачей для ухода за населением страны». Оценка социальной миссии (Mullan и др. 2010) призвана определить вклад медицинских учебных заведений в этом отношении и включает три критерия: доля выпускников, практикующих оказание первичной медицинской помощи, работающих в сферах, где ощущается нехватка

медицинских работников, и принадлежащих к недостаточно представленным меньшинствам.

Результаты проведенного анализа показывают, что практики разработки показателей равенства, инклюзивности, общественного влияния и социальной миссии достаточно разнообразны. Нельзя выделить четкую тенденцию к предпочтению определенного методологического подхода или некое общее представление о том, каким должен быть этот подход. Среди основных моментов, на которые стоит обратить внимание разработчикам критериев, можно выделить понимание того, что изолированность и конкуренция (в противовес инклюзивности и равенству) являются неотъемлемой частью академического сообщества, и не все подобные практики стоит воспринимать отрицательно. В доказательство тому можно привести примеры «престижеориентированного поведения», которое «на институциональном и индивидуальном уровне <...> отстаивает личную заинтересованность или изолирует способных людей» и помогает получить незаслуженное преимущество (Blackmore 2010).

Исходя из этого, равенство можно измерить не только непосредственно рассматривая недостаточно представленные группы (доля Х среди научно-педагогических работников), недостаточно финансируемые области (как в случае с оценкой социальной миссии), не только оценивая предпринимаемые образовательными учреждениями меры, направленные на ликвидацию несправедливого неравенства (например, критерий доступности для людей с ограниченными возможностями NIRF), но также используя критерии, основанные на достижениях, а не на престижности и финансовых ресурсах университета. Это могло бы, в частности, воздать должное тем университетам, особенно в развивающихся странах, которые достигают определенного успеха несмотря на куда более скудные, чем в странах первого мира, ресурсы, и таким образом сделать рейтинг более сбалансированным.

Непросто перечислить все возможности для разработки подобных критериев или выделить показатели существующих рейтингов, которые бы учитывали компонент достижений. Общую идею этого подхода можно объяснить на примере методологии Московского международного рейтинга вузов. В ней показатель престижных академических наград в некоторой степени компенсируется показателем количества побед учащихся на олимпиадах. Если первый показатель тесно связан с финансовыми возможностями университета (здесь вне конкуренции американские вузы), то второй показывает большое разнообразие университетов из развитых и развивающихся стран.

В целом, представленный в данном разделе анализ наглядно демонстрирует, что критерии равенства редко используются в международных и национальных академических рейтингах. Первые систематические попытки интегрировать подобные критерии в академические рейтинги стали предприниматься всего несколько лет назад. Мы полагаем, что одной из причин медленного развития критериев равенства является тот факт, что общественное влияние, в том числе с точки зрения равенства и инклюзивности, как правило, становится самой сложной для измерения университетской миссией. Кроме того, проблемы равенства очень разнообразны. Разработать критерии равенства, которые были бы применимы и значимы для разных регионов, стран, предметных областей и типов областей, непросто. Одним из немногочисленных исключений является критерий доступности для людей с ограниченными возможностями NIRF.

Другая причина заключается в самой сущности современных академических рейтингов: согласно Берлинским принципам, рейтинги «предлагают рыночную точку зрения, удобную для правительства, аккредитационных органов и независимых учреждений по рецензированию». Очевидно, решение проблем равенства и инклюзивности для поддержания высоких образовательных стандартов продвигать на рынке сложнее, чем деятельность в области научных исследований и преподавания. Критерии, непосредственно оценивающие, например, долю недостаточно представленных групп в общем числе учащихся и научно-педагогических работников не очень хорошо подходят для составления рейтингов, так как любые предложенные критерии сравнения вызовут множество вопросов — именно поэтому единственным рейтингом из Перечня международных рейтингов IREG является U-Multirank, который по сути представляет из себя инструмент сравнительного анализа. Наконец, разнообразие проблем равенства также поднимает вопрос об источниках данных, способных обеспечить глобальную применимость новых критериев равенства.

Выводы

Среди многочисленных задач высшего образования, помимо развития человеческого капитала для экономики, все чаще выделяют воспитание способности жить и функционировать в многообразном социально-культурном мире. Все более широкое признание получает необходимость подготовки ответственных граждан, чутко реагирующих на проблемы общества и способных разрешать конфликты мирным путем. Подтверждается, что образование имеет огромный потенциал для формирования демократических норм поведения и ответственных граждан. Образование — это социальный путь, которым следует большинство детей, и значительная их часть поступает в высшие образовательные учреждения. Поздний подростковый и ранний взрослый возраст — это уникальное время, когда формируется представление об индивидуальности и социальной идентичности. Университет может стать местом, которое поможет молодежи пройти этот этап становления личности. Благодаря вузам студенты могут приобрести знания, умения, навыки и модели поведения, овладеть межкультурными компетенциями и качествами, необходимыми для работы с носителями разных культур и взглядов.

Согласно результатам исследований, многообразие учащихся в университетской среде может быть направлено на улучшение демократических и академических результатов. В данной статье представлены взгляды на потенциал социального многообразия в университетской среде как источника возможности для студентов учиться друг у друга, развиваясь в когнитивном и гражданском аспектах. Таким образом, в научно-литературе признается позитивное влияние многообразия учащихся на результаты обучения. Несмотря на это, показатели многообразия и равенства не используются при оценке качества образования. Анализ методологий, используемых при составлении рейтингов университетов, показывает, что критерии равенства редко встречаются в международных и национальных рейтингах университетов. Лишь в 2 из 17 мировых рейтингов, представленных в Перечне международных рейтингов IREG, используются критерии, которые можно отнести к критериям равенства. Для этого есть объективные причины. Среди самых значимых можно выделить сложность измерения подобных аспектов по сравнению с оценкой преподавательской и тем более научно-исследовательской деятельности. Распространение критериев равенства также идет вразрез с самой природой академических рейтингов, рассматривающих высшее образование с точки зрения рынка.

Тем временем многообразие учащихся требуется ценить и поощрять, так как оно является ресурсом, благодаря которому высшее образование выполняет свою социальную функцию. Разнообразие состава учащихся способствует достижению социального равенства и инклюзивного роста, предоставляя равные возможности для получения образования и делая образовательный опыт богаче благодаря взаимодействию с самыми разными сверстниками. Понимание ценности многообразия учащихся предполагает обеспечение академических успехов студентов разного происхождения, принятие различий между ними и признание равенства как важного показателя качества. Подобная смена направления систем оценки качества может поспособствовать разработке справедливых, инклюзивных образовательных программ, отвечающих нуждам и запросам многообразных групп учащихся и способных обеспечить достижение предполагаемых результатов обучения всеми студентами, тем самым внося вклад в демократические результаты для своей страны.

Список использованных источников

- Allport, G. (1954): *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Amsler, S. (2014). University ranking: A dialogue on turning towards alternatives. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 13(2), 155-166.
- Antonio, A. L. (2001): "Diversity and the Influence of Friendship Groups in College", *The Review of Higher Education*, 25 (1), pp. 63-89. DOI: 10.1353/rhe.2001.0013.
- Antonio, A. L. (2002): "Faculty of Color Reconsidered: Reassessing Contributions to Scholarship", *The Journal of Higher Education*, 73(5), pp. 482-602.
- Antonio, A. L. (2003): "Diverse Student Bodies, Diverse Faculties", *Academe*, 89(6), pp. 14–17.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Astin, Alexander, Linda J. Sax, A.W. Korn, and K.M. Mahoney. 1991. "The American Freshman: National Norms for Fall 1991." Washington, DC: American Council on Education
- (1995): "The American Freshman: National Norms for Fall 1996." Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
- Banks, J. A. & Clegg, A.A. (1990): *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing and Decision-making* (4th edition.). White Plains, NY: Longman.
- Banks, J. A. (2007): *Educating Citizens in a Multicultural Society* (2nd edition.). New York: Teachers College Press.
- Berlin Principles on Higher Education Institution Ranking. Retrieved from: <http://ireg-observatory.org/en/berlin-principles>
- Blackmore, P. (2015). *Prestige in academic life: Excellence and exclusion*. Routledge.

- Blackwell, J.E. (1981): *Mainstreaming Outsiders: The Production of Black Professionals*. Bayside, New York: General Hall.
- Bowman, N. A. (2010): "Disequilibrium and Resolution: The Nonlinear Effects of Diversity Courses on Well-Being and Orientations toward Diversity", *The Review of Higher Education*, 33 (4), pp. 543-568. DOI: 10.1353/rhe.0.0172.
- Cacioppo, J. T. & Petty, R. E. (1982): "The Need for Cognition", *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, pp. 116-131.
- Chang, M.J. (1996). Racial Diversity in Higher Education: Does a Racially Mixed Student Population Affect Educational Outcomes? Ph.D. dissertation, University of California, Los Angeles.
- Cheatham, H.E. & C.E. Phelps (1995): "Promoting the Development of Graduate Students of Color", in A.S. Pruitt-Logan and P.D. Issac (eds.), *Student Services for the Changing Graduate Student Population*, New Directions for Student Services, 72. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 91-99.
- Erikson, E. (1946): "Ego Development and Historical Change", *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, pp. 359-396.
- Erikson, E. (1956): "The Problem of Ego Identity", *Journal of American Psychoanalytic Association*, 4, pp. 56-121.
- Eyler, Janet, Dwight E. Giles, Jr. & John Braxton (1997): "The Impact of Service-Learning on College Students," *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, pp. 5-15.
- Giles, D. & J. Eyler (1994): "The Impact of a College Community Service Laboratory on Students' Personal, Social, and Cognitive Outcomes," *Journal of Adolescence*, 17, pp. 327-39.
- McConahay, J. B. (1986): "Modern Racism, Ambivalence, and the Modern Racism Scale", in J.F. Dovidio and S. L. Gaertner (eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism*. Orlando, FL: Academic Press, pp. 91-125.
- Gurin, P. (1999). The compelling need for diversity in higher education: Expert testimony in Gratz, et al. v. Bollinger, et al. *Michigan Journal of Race & Law*, 5, 363-425.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S. & Gurin, G. (2002): "Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes", *Harvard Educational Review*, 72 (3), pp. 330-366
- Grutter v. Bollinger 539 U.S. 306, 2003
- How Does Intergroup Contact Reduce Prejudice? Meta-Analytic Tests of Three Mediators. *European Journal of Social Psychology* 38(6):922 – 934
- Hurtado, S., J. Milem, A. Clayton-Pederson & W. Allen (1999): "Enacting Diverse Learning Environments: Improving the Climate for Racial/Ethnic Diversity in Higher Education" *ERIC*, 26(8). San Francisco: Jossey-Bass.

- ICEF Monitor (2014): Employability and university rankings: London conference reveals what employers want from schools. Retrieved from: <http://monitor.icef.com/2014/05/employability-and-university-rankings-london-conference-reveals-what-employers-want-from-schools/>.
- ICEF Monitor (2017): Survey finds prospective students put the emphasis on welcome and teaching quality. Retrieved from: <http://monitor.icef.com/2017/05/prospective-students-put-emphasis-welcome-teaching-quality/>.
- IREG Inventory of International University Rankings: Final Report 2014-2017. Retrieved from: <http://ireg-observatory.org/en/pdf/IREG-Inventory-of-International%20University%20Rankings.pdf>
- Knowles, M.F. and B.W. Harleston (1997): *Achieving Diversity in the Professoriate: Challenges and Opportunities*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Kurlaender, M. & G. Orfield (2006): "In Defence of Diversity: New Research and Evidence from the University of Michigan", *Equity & Excellence in Education*, 32 (2), pp. 31–35.
- Levine, P. (2013): A Defense of Higher Education and Its Civic Mission. *The Journal of General Education* , 63(1),(2014), pp. 47-56
- King, P. M., & Magolda, M. B. B. (2005): "A Developmental Model of Intercultural Maturity", *Journal of College Student Development*, 46 (6), pp. 571-592. DOI: 10.1353/csd.2005.0060.
- Mayhew, M.J., H.E. Grunwald & E.L. Dey (2006): "Breaking the Silence: Achieving a Positive Campus Climate for Diversity from the Staff Perspective", *Research in Higher Education*, 41(1), pp. 63–88.
- Mijs J.B. Jonathan (2017): Inequality is getting worse, but fewer people than ever are aware of it. *The Conversation*. May 03. Retrieved from <https://theconversation.com/inequality-is-getting-worse-but-fewer-people-than-ever-are-aware-of-it-76642>
- Milem, J.F. & K. Hakuta (2000): "The Benefits of Racial and Ethnic Diversity in Higher Education", in D.J. Wilds (ed.), *Minorities in Higher Education, 1999-2000, Seventeenth Higher Education Status Report*. Washington D.C.: American Council on Education, pp. 39–67.
- Ministry of Human Resource Development (MHRD) (2013): *RUSA: National Higher Education Mission*. New Delhi: Government of India.
- Ministry of Human Resource Development (MHRD) (2014): *Annual Report: 2013-14*. New Delhi: Government of India.
- Ministry of Human Resource Development (MHRD) (2016): *Unnat Bharat Abhiyan*. New Delhi: Government of India.
- Ministry of Human Resource Development (MHRD) (2017): *All India Survey of Higher Education: 2016-2017*. New Delhi: Government of India.

- Moscow International University Ranking. *Pilot Methodology 2017*. Retrieved from: https://mosiur.org/files/pilot_methodology_17/EN-MOSIUR_Pilot_Ranking_Methodology_December_2017.pdf
- Mullan, F., Chen, C., Petterson, S., Kolsky, G., & Spagnola, M. (2010). The social mission of medical education: ranking the schools. *Annals of Internal Medicine*, 152(12), 804-811.
- Myers-Lipton, S. J. (1994): "The Effects of Service-Learning on College Students' Attitudes toward Civic Responsibility, International Understanding, and Racial Prejudice." Ph.D. dissertation, Department of Sociology, University of Colorado at Boulder, Boulder, CO.
- National Institutional Ranking Framework (NIRF), India. Ranking Methodology and Metrics 2017. Retrieved from: https://www.nirfindia.org/Docs/Ranking_Methodology_And_Metrics_2017.pdf
- Nieto, S. (1999). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. New York: Teachers College Press
- Orfield, G. (ed.) (2001): *Diversity Challenges: Evidence on the Impact of Affirmative Action*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- Pathak, A. Amid Political Interference and Obsession With Ranking, Our Academic Culture is in Serious Trouble. (04/Nov/2018) – The Wire. Retrieved from: <https://thewire.in/education/amid-political-interference-and-obsession-with-ranking-our-academic-culture-is-in-serious-trouble>.
- Parker-Gwin, R. (1996): "Connecting Service to Learning: How Students and Communities Matter," *Teaching Sociology*, 24, pp. 97-10.
- Patrick T. Terenzini, Alberto F. Cabrera, Carol L. Colbeck, Stefani A. Bjorklund and John M. Parente (2001): Racial and Ethnic Diversity in the Classroom: Does It Promote Student Learning?. *The Journal of Higher Education*, Vol. 72, No. 5 (Sep. - Oct., 2001), pp. 509-531
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Reyes, M.D.L. & J.J. Halcon (1991): "Practices of the Academy: Barriers to Access for Chicano Academics", in Philip. A. Altbach and K. Lomotey (eds.), *The Racial Crisis in American Higher Education*. Albany: State University of New York Press, pp. 167–186.
- Sabharwal N.S. and C.M. Malish (2018): "*Diversity and Discrimination in Higher Education: A Study of Institutions in Selected States of India*", *CPRHE Research Papers 10*, New Delhi: Centre for Policy Research in Higher Education, National Institute of Educational Planning and Administration.
- Smith, D.G. (1997): *Diversity Works: The Emerging Picture of How Students Benefit*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities.

- The Guardian (2010): University world rankings are pointless, UCL president says. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/education/2010/sep/21/university-world-rankings>
- Thorat, S & Sabharwal, N. (2013). Need for Policy Reforms in Higher Education: Education for Civic Learning, Democratic Engagement and Social Change. Policy Brief, No. 14. Indian Institute of Dalit Studies, New Delhi.
- Tropp, L.R. & T.F. Pettigrew (2005): “Relationships between Intergroup Contact and Prejudice among Minority and Majority Status Groups”, *Psychological Science*, 16(12), pp. 951–967.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009): *World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017): *Higher Education in Asia: Expanding out, expanding up. UNESCO-UIS*. Canada.
- Varghese N.V. (2018). Criticality, Empathy and Welfare in Educational Discourses. *Contemporary Education Dialogue*. 15(2). pp 1–21.
- Vernon, M. M., Balas, E. A., & Momani, S. (2018). Are university rankings useful to improve research? A systematic review. *PloS one*, 13(3), e0193762.
- Waltman, L. et al. Ten principles for the responsible use of university rankings (2017). Centre for Science and Technology Studies (CWTS), Leiden University.
- Zlotkowski, E. (1995): “Does Service-Learning Have a Future?” Working Paper No. 18, New England Center for Higher Education, University of Massachusetts, Boston, MA.

Нидхи С. САБХАРВАЛ получила степень доктора философии в Центре изучения регионального развития при Университете Джавахарлала Неру, г. Дели. Ранее д-р Сабхарвал занимала должность директора Индийского института изучения неприкасаемых. Она является автором обширных исследований в области проблем низших слоев населения, в особенности зарегистрированных каст. Д-р Сабхарвал изучала межгрупповое неравенство с точки зрения показателей развития человеческого потенциала, особое внимание уделяя роли дискриминации по кастовому и половому признаку в рыночных и нерыночных учреждениях; многообразию и дискриминации в высших учебных заведениях, программам дневного питания и ухода за сельскими детьми; политике социальной защиты и позитивной дискриминации. Она также проводила исследования изолированных групп в других странах — например, буракуминов в Японии. Д-р Сабхарвал написала несколько книг и статей на тему равенства и дискриминации и выступала с докладами на международных конференциях. В настоящий момент сфера ее исследовательских интересов включает доступность и равенство в системе высшего образования.