

*Е. А. Князев, Н. В. Дрантусова*

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ\*

Представлен обзор концепций изучения институционального многообразия в разных национальных контекстах. В качестве подходов к изучению нового институционального ландшафта российской высшей школы предложен «треугольник координации» Б. Кларка и стейкхолдерский подход. Обоснованы необходимость поощрения развития дифференциации в российском высшем образовании со стороны главного стейкхолдера — государства и использование более гибких инструментов образовательной политики (в частности, переход от иерархии приоритетов к широкому спектру равноправных приоритетов).

**Ключевые слова:** дифференциация, институциональное многообразие, классификация вузов, образовательная политика, стейкхолдеры высшего образования.

*E. A. Knyazev, N. V. Drantusova*

### Differentiation in higher education: the main concepts and approaches to study

In the article there are given different approaches to institutional diversity and differentiation analysis realized by foreign and Russian experts. B. Clark's triangle of coordination and the stakeholders' theory are proposed as a methodology for the analysis of emerging higher education landscape in Russia.

The authors concluded that the state as a main stakeholder of higher education should have a wide range of priorities of the educational policy and more flexible instruments to encourage the differentiation and diversity in Russian higher education system.

**Key words:** differentiation, diversity, classification of higher education institutes, higher education policy, stakeholders of higher education.

Процессы системной и институциональной динамики в высшем образовании в последнее время находятся в фокусе внимания широкого круга экспертов и исследователей [23]. Одним из наиболее часто используемых в мировой практике подходов к анализу динамики национальных систем высшего образования является подход, предложенный в 1983 г. Б. Кларком [18]. Введенный им треугольник координации (the triangle of coordination) позволяет рассматривать происходящие изменения масштабов и структуры системы высшего образования как результат взаимодействия и постоянно меняющихся степеней влияния трех основных властных групп, участвующих в ее управлении, — государства, рынка и академического сообщества.

И государство, и рынок в последнее десятилетие значительно изменили свое отношение к составу и качеству продуктового портфеля вузов, к их способности эффективно расширять и пополнять его, сохраняя высокую планку тре-

бований качества. Используя разнообразные механизмы, такие как изменение законодательства, модели распределения средств, инициативы по расширению и активизации различных видов партнерств и сетевых взаимодействий, эти властные группы иницируют и задают рамки, в которых вузы определяют для себя разнообразные траектории институционального развития. Выбор траектории в значительной степени определяется организационной культурой каждого конкретного вуза, что отражает роль и степень участия в происходящих процессах третьей основной властной группы треугольника координации Б. Кларка — академического сообщества.

Результатом взаимодействия трех властных групп является изменение сложившегося институционального ландшафта, дифференциация высшей школы: меняется число вузов, спектр и масштаб их деятельности, традиционные авторитеты сдают свои позиции, появляются новые лидеры и истории успеха.

\* Публикация выполнена в рамках проекта «Институциональная дифференциация в российском высшем образовании» при поддержке Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Значительные изменения происходят и в российской системе высшего профессионального образования. Отчасти это — следствие глобальных процессов конкуренции, технологического развития, изменений в мировом политическом устройстве. Отчасти — результат принятия или непринятия ответственных экономических, социальных, системных решений на национальном уровне. Но, так или иначе, изменилась страна, изменилась система высшего образования, изменились и меняются университеты. Очевидной становится *дифференциация вузов*, понимаемая авторами как *процесс формирования различающихся устойчивых моделей поведения и организации работы вузов, воспроизводимых в основных областях деятельности, в результатах, в управлении, в программах и проектах, как интегрированный ответ на конкретно-историческое сочетание факторов внешней и внутренней среды*. Однако состав и роль этих факторов не изучены в достаточной мере, как не изучены тренды поведенческих изменений. А без понимания процессов «естественной» дифференциации невозможно строить эффективную политику развития системы образования.

Как следствие, становится актуальной и своевременной разработка различных подходов к аналитической систематизации вузов, с помощью которых система высшего образования станет более понятной и прозрачной как для вузовского сообщества, так и для внешнего окружения. Производными процесса дифференциации вузов в конкретный момент времени можно считать институциональное многообразие в системе высшего образования, а при рассмотрении системы в длительной перспективе — ее институциональную динамику.

Цель настоящей статьи — представить широкий спектр концепций изучения институционального многообразия в разных национальных контекстах и выработать подход к изучению формирующегося нового институционального ландшафта российской высшей школы.

### **Дифференциация и институциональное многообразие**

Дифференциация и институциональное многообразие являются ключевыми понятиями при описании системной и институциональной динамики высшего образования.

*Дифференциация* в специальной литературе часто определяется как процесс развития различных типов, профилей и форм вузов под воз-

действием внешних и внутренних движущих сил, а *институциональное многообразие* — как состояние в процессе дифференциации, достигнутое системой высшего образования.

Некоторые концепции анализа динамики в высшем образовании были рассмотрены и систематизированы У. Тахлером исходя из того, что авторы концепций рассматривают в качестве *основной движущей силы дифференциации* образовательных систем [31]:

1. Концепции, которые движущей силой рассматривают подходы образовательной политики, в том числе их цикличность. Например, при недостатке квалифицированных кадров для национальной экономики могут быть сглажены различия между разными типами вузов и открыт доступ к высшему образованию для большего количества абитуриентов. В ситуации перепроизводства кадров используется другая модель: появляется сегментация и стратификация вузов, вводятся более жесткие критерии отбора абитуриентов.

2. Концепции, в которых движущей силой определяется диверсифицированный студенческий контингент с разнообразными образовательными потребностями. Другими словами, диверсификация системы высшего образования рассматривается как ответ на диверсификацию потребностей студентов. Наиболее ярким примером здесь является экспансия высшего образования в связи с развитием элитарного, массового и универсального образования и возникновение новых типов вузов (политехнических, прикладных наук и т. д.) в ряде европейских стран.

3. Концепции, в которых движущей силой выступает стремление высших учебных заведений стабилизировать свою деятельность и повысить свой статус, чтобы приблизиться к тем, кто занимает более успешные позиции в системе. В качестве примера здесь можно упомянуть о формировании в Великобритании в 1990-х гг. группы новых университетов на базе политехнических институтов. Эта же тенденция — сокращение дистанции между институтами, академиями и университетами — наблюдалась в отечественной образовательной системе, когда в период экономического спада 1990-х гг. произошло повышение статуса многих институтов до статуса университета, а также объединение специализированных институтов (педагогических, политехнических) в регионах в рамках новых классических университетов [2].

Степень проявления институционального разнообразия может быть *формализованной* и

неформальной, т. е. отраженной или не отраженной в нормативных актах или официальном описании системы высшего образования.

Примерами формализованной дифференциации могут служить законодательно закрепленное разделение вузов на типы, виды (например, университеты и *Fachhochschulen* в Германии, федеральные университеты, университеты, академии и институты в действующем в Российской Федерации «Законе об образовании») или законодательно закрепленное право вузов реализовывать программы только определенного уровня (например, отсутствие до недавнего времени программ магистратуры в институтах прикладных наук в Нидерландах [31]).

Примерами неформальных дифференциаций, широко распространившихся в последнее время, являются *вертикальная дифференциация по качеству, репутации, элитарности вузов*, доведенная до абсолюта в ставших болезненно популярными рейтингах [3], и *горизонтальная дифференциация по профилям и миссиям вузов*.

*Вертикальная дифференциация* характерна для большинства развитых стран, в которых в последнее время наблюдается тенденция выделения в национальных системах высшего образования группировок ведущих университетов и ориентирование их на продвижение в международных рейтингах университетов.

Основанием для вертикальной дифференциации выступают в первую очередь результативность исследовательской деятельности и репутация. Связано это, прежде всего, с тем, что определен и широко используется набор общепризнанных индикаторов, позволяющих оценивать исследовательскую деятельность вузов, а значит, сравнивать их между собой не только в национальном, но и в международном пространствах.

Оценка образовательной деятельности, особенно ее качества, менее формализована, поэтому дифференциация вузов по данному основанию представляется гораздо более сложной задачей и чаще становится предметом анализа горизонтальных дифференциаций.

Попытки проанализировать и классифицировать складывающуюся *горизонтальную дифференциацию* в высшем образовании были предприняты, в частности, еще в 1970-х гг. в США, в результате чего появилась Классификация институтов высшего образования Карнеги [17]. В Европе в 2000-х гг. была разработана Европейская классификация институтов высшего образования (U-Mar) [23].

Основные принципы американской и европейской классификаций отражают множественность подходов к описанию и систематизации вузов: множественность пользователей классификации, множественность и многоуровневость критериев, неиерархичность, применимость ко всем учреждениям высшего образования рассматриваемых систем.

Рассмотрим эти и другие практики описания горизонтальной дифференциации в системах высшего образования разных стран более подробно.

### **Зарубежные практики описания институционального многообразия**

Большинство зарубежных практик описания существующего многообразия вузов включают в себя разделение вузов на различные группы по ряду оснований или критериев. Выбор критериев разделения вузов и отнесение вузов к той или иной группе по тем или иным параметрам — это фактически создание некоей системы координат, которая, с одной стороны, описывает существующую дифференциацию, а с другой стороны, может способствовать ее закреплению в среднесрочной перспективе.

Основанием для дифференциации вузов в Классификации Карнеги выступает степень проявления (интенсивности, масштабности) в вузе той или иной деятельности или сопутствующих ее характеристик. Например, по исследовательской активности выделяются следующие типы вузов: вузы с очень высокой исследовательской активностью, вузы с высокой исследовательской активностью, докторальные исследовательские вузы.

В институциональной классификации сектора высшего образования, разработанной в 2004 г. Организацией экономического сотрудничества и развития, в качестве таких критериев использовались степень зависимости вуза от государственного финансирования и сосредоточение основного контроля за деятельностью вуза, в том числе за назначением вузовского менеджмента, у государственных или частных органов управления [25].

В U-Mar для каждого вуза определяется одна из четырех степеней вовлеченности (не вовлечен, вовлечен в незначительной степени, вовлечен и значительно вовлечен) в развитие основных направлений деятельности вуза: образовательного, исследовательского, трансфера знаний, международной интеграции, взаимодействия с регионом.

Схожий подход используется при разработке классификации вузов Среднего Востока и Северной Африки. В качестве важнейших характеристик вузов, которые делают их схожими или отличающимися друг от друга, выделены: институциональный профиль, содержание программ, студенты, культурная миссия, региональная интеграция и международная интеграция [16].

Спектр образовательной деятельности и целевые группы студентов, с которыми работают вузы (уровень подготовки студентов, география их проживания, критерии отбора абитуриентов), являются важными критериями разделения вузов и в исследовании систем высшего образования европейских стран, проведенного Европейской ассоциацией университетов [27]. Среди других критериев, определяющих формирование разных групп вузов, в данном исследовании были выделены:

а) целевые сообщества (от местного до глобального уровня), для которых предназначаются основные результаты деятельности вуза;

б) функциональные приоритеты (исследования, преподавание, подготовка кадров высшей квалификации, непрерывное образование, прикладные разработки, общественные функции и т. д.).

Классификация чилийских университетов [11] основывается на использовании в качестве главных критериев наличия и численности аккредитованных докторских программ и ежегодном количестве международных публикаций. В соответствии с данным подходом были выделены 4 категории вузов: обучающие университеты, обучающие университеты с ограниченной исследовательской деятельностью, научно-исследовательские университеты с докторскими программами по отдельным дисциплинам, научно-исследовательские университеты с докторскими программами.

При выделении типов вузов Великобритании в основу дифференциации был положен исторический фактор — период создания того или иного вуза. В результате были выделены 6 групп вузов: 1) Университет Лондона; 2) Оксфорд и Кембридж; 3) университеты, основанные в Викторианскую эпоху; 4) так называемые «redbricks» университеты, созданные в конце XIX — начале XX в.; 5) университеты, созданные в 1960-х гг.; 6) технологические университеты (бывшие технологические колледжи, получившие статус университетов в 1960 г.) и 7) новые университеты, сменившие статус политехнических институтов на статус университетов в 1992 г. [29].

Для мастер-плана Калифорнии, определяющего дифференциацию системы профессионального образования этого штата, ключевой характеристикой является качество контингента поступающих (критерии отбора абитуриентов) [20]. Интересно, что именно критерий селективности при приеме абитуриентов был использован в качестве ключевого при формировании новой разновидности вуза в системе высшего образования Нидерландов — college of liberal arts [28].

Еще одним подходом к исследованию *горизонтальной дифференциации* в высшем образовании является исследование комплексных моделей вузов как организаций. Например, М. Петерсон выделяет три комплексные модели — адаптивную, контекстуальную и предпринимательскую [26]. Адаптивная модель, представленная в работах П. Гумпорт и Б. Спорн [21], важное значение придает взаимодействию между вузами и внешней средой, организационным ответам вузов на вызовы внешней среды, пытаясь понять, как организация изменяется и легитимизует эти изменения. Контекстуальная модель, которую разработал М. Петерсон, представляет собой скорее стратегию значительных изменений в условиях серьезных вызовов быстро меняющейся внешней среды. Б. Кларк предложил предпринимательскую модель, выделив на основе качественного исследования пяти европейских университетов ключевые организационные характеристики, определяющие их «предпринимательскую» сущность [19].

Таким образом, основанием для выделения групп в данном случае выступают поведенческие модели вузов, а исследование дифференциации строится на изучении процесса и результатов институциональной трансформации определенного набора вузов, выявлении ключевых характеристик, способствующих организационным трансформациям и позволяющих дифференцировать институциональный ландшафт высшего образования.

### **Институциональный ландшафт российской высшей школы**

В российской практике к 1990-м гг. сложилась система высшего образования, которая обладала определенной формализованной дифференциацией.

В Законе «Об образовании» был выделен тип учреждений высшего профессионального образования, а Закон «О высшем и послевузовском

профессиональном образовании» определил их виды — университеты, институты, академии.

Присутствовала (неформально) также отраслевая специализация вузов и их деление на классические, технические и технологические, педагогические, гуманитарные и лингвистические, экономические вузы, вузы права и сервиса, архитектурно-художественные вузы.

В 2000-х гг., следуя общемировой тенденции к вертикальной дифференциации национальных систем высшего образования, стали предприниматься попытки выделения группы ведущих российских вузов.

В 2002 г. итогом работы специальной комиссии Министерства образования РФ стала постановка вопроса о необходимости дифференцированного подхода к вузовской системе и о накоплении определенного опыта его проработки, но никаких связанных с этим действий предпринято не было [10].

В 2004 г. в приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации вновь указывалось на необходимость дифференциации системы высшего образования для концентрации ресурсов в вузах, обеспечивающих объективно более высокий уровень подготовки кадров. В связи с этим предлагалось выделить следующих категорий вузов:

- общенациональные университеты, являющиеся крупными культурными, научными и образовательно-технологическими комплексами;
- системообразующие вузы, обеспечивающие кадровую стабильность различных сфер деятельности и перспективных кластеров отечественной экономики;
- сеть учреждений высшего образования, реализующих конституционные гарантии и законодательные права граждан на получение высшего образования.

В 2005 г. это предложение было уточнено в связи с участием России в Болонском процессе, и дополнительным основанием для разделения вузов на три категории стало право вузов двух первых категорий на открытие магистратур, тогда как к третьей группе было предложено относить вузы, готовящие только бакалавров [13].

Иное видение институционального многообразия вузов было представлено в концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. В программу были включены в качестве приоритетных направлений выделение в системе ВПО общенациональных и системообразующих вузов и внедрение

моделей интегрированных образовательных учреждений. В рамках первого направления предлагались к рассмотрению статусы общенационального, базового (системообразующего) и исследовательского университетов, а в рамках второго — модели учебно-научно-исследовательского комплекса, интегрированного учебного заведения, университетского комплекса.

С началом реализации приоритетного национального проекта «Образование» явное категорирование вузов было частично заменено подходом, который опирался на механизмы конкурсного финансирования программ вузов [7]. Сначала, в 2006–2008 гг., это был конкурсный отбор вузов, внедряющих инновационные образовательные программы. Позднее — конкурсный отбор программ вузов, в отношении которых устанавливалась категория исследовательского университета, и конкурс программ развития вузов. Конечно же, проявлением явного категорирования вузов стало законодательное закрепление особого статуса МГУ и СПбГУ и создание сети федеральных и национальных исследовательских университетов. В 2009 г. изменившийся институциональный ландшафт был закреплен в законах «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»: введен новый вид вуза — федеральный университет, а также категория национального исследовательского университета.

Разработчики проекта нового «Закона об образовании в Российской Федерации» отмечают, что изменение и упорядочение типологии образовательных организаций является одной из значительных новаций данного законопроекта. Ориентируясь на решение данной задачи, в законопроекте предполагается закрепить деление образовательных организаций:

- на типы — по уровням реализуемых образовательных программ, отнесенным к основному виду деятельности образовательной организации (всего устанавливается 6 типов образовательных организаций);
- на виды и категории — используя при отнесении к виду один или несколько показателей.

Законопроект предусматривает следующую формальную дифференциацию в системе высшего образования: все высшие учебные заведения относятся к одному типу — образовательная организация высшего образования, но вводятся категории «федеральный университет» и «национальный исследовательский университет».

## Практики описания институционального многообразия российской высшей школы

В арсенале управленческих инструментов и концепций, применяемых сегодня российскими вузами, много таких, что прямо способствуют горизонтальной дифференциации. Среди них:

- практикуемые методы управления и модели организации деятельности;
- особенности организационной культуры (степень доминирования определенных норм и ценностей, не только академических);
- формирование продуктового портфеля вуза (включая пропорции основных видов деятельности, качество их результатов);
- политика в формировании человеческих ресурсов;
- диверсификация источников финансовых ресурсов;
- состояние и векторы развития инфраструктуры (читаемые партнерами);
- выделение приоритетных целевых групп (абитуриентов, корпоративных партнеров и др.);
- миссия и стратегия (неформальные, фактически реализуемые, адресованные внешней среде).

Высшие учебные заведения — организации, использующие схожие ресурсы, привлекающие схожие группы клиентов, производящие схожие продукты и услуги и действующие в едином поле государственной образовательной политики. Тем не менее от осуществляемого вузом выбора и его способностей к использованию перечисленных выше инструментов зависит формируемая модель поведения и, как результат, профиль вуза, его положение в системе образования.

Модели поведения вузов как основание для дифференциации в системе российского высшего образования достаточно часто становились предметом изучения исследователей. Известен ряд авторских типологий учреждений высшего образования, для которых общим является рассмотрение процесса формирования типов вузов как результата поведения вузов и их адаптации к внешней среде в зависимости от определенных факторов, например:

- от моделей адаптационных стратегий и их результативности [4];
- особенностей организации процесса стратегического управления [14];
- управленческого потенциала вузов [9];
- финансового положения [1];
- типа и качества продуктов деятельности вуза [15].

Упомянутые исследования опираются на такие известные теоретические основания, как организационная экология, новый институционализм, теория ресурсной зависимости, теория заинтересованных сторон. Все эти теории подчеркивают значимость внешней среды и ее влияния на изменение структуры и поведения организаций и институтов, что приводит к дифференциации и появлению организационного многообразия.

В организационной экологии в отличие от традиционных подходов, где единицей анализа является отдельная организация, используется подход, изучающий закономерности развития целых совокупностей (популяций) организаций, обладающих рядом общих характеристик, выполняющих схожую деятельность, взаимодействующих друг с другом и с организациями других популяций в конкуренции за ресурсы внешней среды. С точки зрения авторов данного подхода — М. Т. Ханнана и Дж. Фримена, «доминирующим механизмом создания, увеличения или уменьшения степени организационного многообразия и распределения различных типов организаций является естественный отбор, направляемый конкуренцией и ограничениями со стороны внешней среды, в результате чего одни организационные формы заменяются другими» [5].

Новому институционализму также свойственно рассматривать внешнее окружение организации в качестве главного двигателя структурных и организационных изменений. Трансформация организации в данном подходе интерпретируется как результат реакции на изменения правил и норм, принятых в более широком институциональном окружении организации и определяемых ключевыми игроками этого окружения. Другими словами, организация формирует поведение и организационную форму, стараясь соответствовать представлениям своего окружения о том, как она должна выглядеть, часто сталкиваясь при этом с необходимостью имитирования навязываемых организационных форм в ущерб своей эффективности [8].

Ресурсный подход в теории и практике стратегического управления рассматривает адаптацию организации к внешним условиям как стратегию достижения гармонии (согласия) с внешним спросом, с организациями и субъектами, поставляющими основные ресурсы. Данный подход связывает формирование разных типов организаций с реализацией деятельности, направленной на снижение зависимости от других организаций и повышение их зависимости от себя [6].

Организационное развитие в теории заинтересованных сторон характеризуется способностью организации устанавливать и поддерживать отношения со своими стейкхолдерами.

Применяя данный подход к сфере высшего образования, заметим, что стейкхолдеры здесь рассматриваются как вкладчики определенного типа ресурсов, в которых заинтересован вуз для сохранения и развития своих конкурентных преимуществ. Взаимодействие между организациями высшего образования и стейкхолдерами разворачивается вокруг ресурсного обмена: со стороны вуза — это продукты и услуги, со стороны стейкхолдеров — ресурсы [12]. Таким образом, стейкхолдеры оказывают определяющее влияние на формирование специфической позиции (профиля) вуза в научно-образовательном пространстве и выбираемую вузом модель поведения в нем.

В связи с этим, по мнению авторов, могут быть определены описываемые ниже факторы, влияющие на формирование поведенческой модели вуза.

Первый — это способность вуза выделить ограниченный набор приоритетов деятельности и сфокусироваться на нем, что позволяет сконцентрировать имеющийся потенциал на основных направлениях, востребованных стейкхолдерами, добиться конкурентных преимуществ в условиях ресурсных ограничений и усиливающейся конкуренции.

В совокупности это определяет модель институционального развития. Траектории формируются под влиянием не только исторических предпосылок, особенностей социально-экономического окружения, политической ситуации, стратегического видения руководства, но и существующей в вузе организационной культуры и других обстоятельств.

Второй — это изменение степени влияния разных стейкхолдеров на выбор вузом приоритетов своего развития, что сказывается на общей модели поведения вуза, заставляя его развивать взаимодействие и вступать в разнообразные альянсы с теми стратегическими партнерами, в чьих ресурсах он заинтересован в большей степени. Обеспечение новых взаимодействий заставляет вузы менять собственную организационную структуру, расширять свою периферию, развивать сетевые связи. Организационные границы становятся более подвижными и — в определенном смысле — даже проницаемыми. Организации меняются в целом, и одновременно происходят изменения в институциональном ланд-

шафте высшего образования. В исторической перспективе формируется наблюдаемая структурная динамика.

Третий — это стремление вузов к динамическому равновесию собственных интересов и потребностей ключевых заинтересованных сторон в социально-экономическом окружении, что формирует определенную парадигму пространственного развития организации. Эта парадигма отражает распределение сфер интересов и возможностей вуза в различных срезах (муниципальном, региональном, национальном, отраслевом), по уровням образования, в практиках (в филиальной политике, в освоении новых рынков услуг и разработок) и т. д.

В зависимости от парадигмы пространственного развития вуза, от степени удовлетворенности и уравниваемости его потребностей и потребностей социально-экономического окружения, можно говорить о вузе с региональной миссией или о вузе федеральной значимости, о вузе — лидере в региональной системе профессионального образования или о специализированном вузе, являющемся лидером в соответствующей отрасли национальной экономики.

Набор практик описания институционального многообразия в системе высшего образования, в которых использовался стейкхолдерский подход при разработке классификаций и типологий, пока не очень велик.

Можно привести пример одной из классификаций канадских вузов, в которой группы вузов формировались на основе критериев, с помощью которых абитуриент осуществляет свой выбор того или иного вуза для получения высшего образования. С этих позиций автором классификации были выделены пять групп вузов: 1) вузы, предлагающие престижное академическое образование; 2) вузы, ориентированные на выпуск наиболее востребованных и высокооплачиваемых специалистов; 3) вузы, для которых главным являются высокие показатели инфраструктурной и досуговой составляющей; 4) вузы, предоставляющие возможности стать «образованным» человеком; 5) вузы, дающие стандартное высшее образование [30].

Комплексный подход к взаимодействию со стейкхолдерами продемонстрировали разработчики европейской классификации высшего образования U-Mar. К работе привлекались разные группы стейкхолдеров. Их участие заключалось в обсуждении основных методологических положений и подходов к разработке классификации и, прежде всего, к выделению группирующих

критериев классификации, их описанию и разработке инструментов их оценивания [23].

В данной классификации можно отметить безусловные преимущества вовлечения стейкхолдеров в разработку описания институционального многообразия системы высшего образования: изначально определяется перечень характеристик вузов, значимых для внешних по отношению к университетам заинтересованных сторон и по которым им будет удобно группировать вузы в нужном для себя виде.

Однако нельзя не признать и существенные ограничения использования данного подхода, связанные со сложностью определения единого смыслового поля и единого языка его описания в проекте с участием представителей таких разных групп, как бизнес и абитуриенты, когда, например, ключевые характеристики вузов, значимые для внешнего окружения, описываются в терминах конкурентоспособности, клиентоориентированности, адаптивности и т. д.

### **Вместо заключения: нужно ли поощрять дифференциацию в российском высшем образовании?**

Анализ основных концепций институционального многообразия в высшем образовании разных стран позволяет предположить, что большинство национальных систем высшего образования являются дифференцированными. Разнообразие миссий, профилей, типов вузов, моделей их поведения — это ответ систем высшего образования на меняющиеся запросы студентов, рынка труда, государства и общества.

Хотя степень дифференциации высшего образования значительно варьируется в зависимости от национального контекста (например, часть европейских стран до последнего времени демонстрировали стремление скорее к унификации сектора высшего образования, в первую очередь университетского, чем к его дифференциации), исследователи выделяют как минимум два аргумента в поддержку развития институционального многообразия среди вузов. Первый аргумент связан с невозможностью обучать большое число студентов в исследовательских университетах по причине того, что это просто очень дорого, особенно для тех стран, где обучение в вузах оплачивается государством. Поэтому, очевидно, что в системе должны существовать и другие типы вузов с более экономным вариантом удовлетворения массового спроса на высшее образование. В качестве второго аргумента приводится

необходимость присутствия в системе самых разных типов провайдеров образовательных услуг, обеспечивающих многообразие потребностей разных групп студентов и учитывающих уровень их способностей [24].

Поскольку в зарубежных странах определены позиции по отношению к степени дифференциации системы высшего образования включено в число одних из самых обсуждаемых тем и дискуссий, посвященных образованию, уместно задать вопрос: а является ли институциональное многообразие желательным состоянием системы высшего образования в России?

В сравнительном исследовании систем высшего образования, датированном 1983 г., Б. Кларк, проецируя треугольник координации на тогда еще советскую систему высшего образования, отнес Россию к странам, в которых из трех основных движущих сил изменений в системе высшего образования — государства, рынка и академического сообщества — главным является государство [18].

На наш взгляд, сделанные Б. Кларком оценки актуальны и сейчас: в российской образовательной системе государство по-прежнему остается практически монопольным игроком в определении задач вузов и предоставлении средств для их решения.

Основным трендом современной образовательной политики, проводимой нашим государством, является формирование группы ведущих вузов, которая получает преимущественную финансовую поддержку от государства не только в рамках инициатив, непосредственно связанных с ее выделением (финансирование программ развития федеральных и национальных исследовательских университетов), но и до 60 % конкурсных средств, направляемых на всю систему высшего образования в рамках других инициатив (например, в рамках постановлений Правительства № 218–220). Очевиден вывод, что ожидания государства в первую очередь связаны именно с этой группой, хотя вопрос о том, насколько реальные достижения выделенных вузов соответствуют этим ожиданиям, заслуживает отдельного рассмотрения.

Очевиден и другой вывод, что в контексте проводимой образовательной политики достаточно трудно говорить об институциональном многообразии и его ценности, так как в последнее время институциональный ландшафт высшей школы чаще всего рассматривается как своеобразная бинарная система, в которой выделяют группу ведущих вузов и группу, которую



образно называют «другие» или «остальные» вузы.

Группа ведущих вузов, которая находится сейчас в фокусе внимания государства, — это небольшая часть всей системы (3 % от общего числа вузов), в 2011 г. в ней обучалось всего 5 % от общей численности студентов системы ВПО.

«Другие» — это огромное количество вузов, которые имеют важное значение для экономики страны в целом (вузы сельскохозяйственного, медицинского, транспортного профиля, военные вузы), вузы, определяющие социально-экономическую стабильность своих регионов, вузы, обеспечивающие функцию социального лифта для молодежи.

В группу «других» вузов входят в том числе университеты, успешно участвующие в конкурсных отборах в рамках упомянутых постановлений Правительства, направленных на активизацию инновационной деятельности вузов и их взаимодействие с реальным сектором экономики, в инициации деятельности технологических платформ.

В результате расширяющейся практики слияний и поглощений учреждений профессионального образования в группе «других» вузов появляются крупные многопрофильные учреждения. Они как минимум, в силу своих масштабов, будут выполнять конкретные задачи в рамках своих регионов, а значит, искать уникальное позиционирование в системе ВПО, например, по отношению к федеральным университетам, расположенным в этих же регионах, и их задачам.

На наш взгляд, такая масштабная и многообразная группа «других» вузов также заслуживает артикулированных ожиданий и знаков поддержки со стороны государства как главного стейкхолдера, его определенной позиции по отношению к задачам, которые эти вузы должны решать, и легитимации ролей, которые эти вузы должны играть в системе.

Рассматривая процессы дифференциации, Б. Кларк отмечал, что установление множества ролей для образовательной системы и их признание со стороны государства необходимо для того, чтобы эти роли были также приняты и признаны и другими стейкхолдерами вузов — студентами, бизнесом и, не в последнюю очередь, сотрудниками самих вузов. Таким образом, легитимация ролей становится определенным механизмом защиты интересов разных групп вузов, а значит, и развития дифференциации [18].

На наш взгляд, актуальность данной задачи для российской системы высшего образования особо проявится, если в связи с последствиями принятия Болонской декларации одной из доминирующих структурных характеристик вуза станет уровень предлагаемых образовательных программ. Выше было продемонстрировано, что данная характеристика очень часто выступает критерием выделения групп вузов в различных классификациях. Действительно, выделение вузов, которые получают право на открытие магистратур и программ послевузовского образования, приведет к значительному реформатированию деятельности остальных вузов, к изменению их статуса [13], изменению качественных и количественных характеристик контингента абитуриентов, обучающихся и профессорско-преподавательского состава этих вузов.

Чтобы «изменение» статуса не воспринималось вузами и их окружением как его «снижение», следует обосновать и признать важность их новых ролей, а выполнение связанных с этими ролями задач целесообразно подкрепить соответствующими политическими мерами и финансовыми ресурсами.

Как показывают результаты исследований, большой размер системы высшего образования еще не является гарантией институционального многообразия [22]. Многое зависит от соотношения сил и влияния в треугольнике координации и от того, насколько эти силы заинтересованы в поддержании многообразия или его развития.

Дифференциация (мы говорим, прежде всего, о горизонтальной дифференциации) в системе высшего образования появляется, когда государство как главный стейкхолдер имеет спектр различных равноправных приоритетов, а не их иерархию. Анализ инструментов государственной политики показывает, что сегодня мы наблюдаем именно иерархию приоритетов, во главе которой стоит задача по созданию мировых исследовательских лидеров. При этом выпускаются из виду другие задачи вузов — например, подготовка квалифицированных кадров, готовых работать в современной экономике.

Мы уверены, что если признается ценность системы высшего образования с многообразием типов вузов, выполняющих разные задачи и функции, то нужны более гибкие инструменты государственной образовательной политики.

1. *Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Николаенко Е. А. и др.* Экономическое положение вузов в условиях бюджетной реформы, повышения автономии и введения ЕГЭ. М. : Изд. дом ГУ–ВШЭ, 2010.
2. *Беляков С. А.* Новые лекции по экономике образования. М. : МАКС Пресс, 2007. (Сер. : Управление. Финансы. Образование). 423 с.
3. Дорога к академическому совершенству. Становление исследовательских университетов мирового класса / под ред. Ф. Дж. Альтбаха и Дж. Салми ; пер. с англ. М. : Весь мир, 2012. 416 с.
4. *Зарецкая С. Л., Крыштановский А. О., Титова Н. Л. и др.* Стратегии адаптации высших учебных заведений: экономический и социологический аспекты. М. : ГУ–ВШЭ, 2002.
5. *Клемина Т. Н.* Экологический подход в организационной теории [предисл. к разд.] // Вестн. С.-Петерб. ун-та. 2004. Сер. 8, вып. 3 (№ 24). С. 138–142.
6. *Князев Е., Морган А.* Управление и организационная адаптация российских университетов в условиях ресурсного дефицита // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 1 (24). С. 17–29.
7. Обзор социальной политики в России. Начало 2000-х / под ред. Т. М. Малевой ; Н. В. Зубаревич, Д. Х. Ибрагимова и др. М. : Независимый ин-т соц. политики, 2007. 432 с.
8. *Павлюткин И. В.* «Дилемма университетов» на пути к рынку. Что может сказать «новый институционализм» о поведении образовательной организации? [коммент. к ст. Б. Чарнявски, К. Генель «В поход за покупками? Университеты на пути к рынку»] // Экономика университета: институты и организации : сб. переводных ст. с коммент / пер. с англ. под науч. ред. М. В. Семенов. М. : Изд. дом ГУ–ВШЭ, 2007. 249 с.
9. Прогноз развития высшего образования в России: 2009–2011 гг. / под ред. Т. Л. Клячко. М. : МАКС Пресс, 2009.
10. *Радаев В.* Пять принципов построения нового университета // ProetContra. 2010. № 3 (49). С. 6–19.
11. *Рейес К., Россо, П.* Новый подход к классификации чилийских университетов [Электронный ресурс] // Международное высшее образование. 2012. № 67. URL: <http://www.ihe.nkaoko.kz/archive/278/2470/>
12. *Солодухин К. С.* Стратегическое управление вузом как стейкхолдер-компанией. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2009.
13. Социальная дифференциация высшего образования / отв. ред. С. В. Шишкин. М. : Независимый ин-т соц. политики, 2005. 384 с.
14. *Титова Н. Л.* Путь успеха и неудач: стратегическое развитие российских вузов. М. : ГУ–ВШЭ, 2008.
15. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы : аналит. докл. / В. М. Филиппов, Е. А. Князев, А. О. Грудзинский и др. М. : Логос, 2005. 540 с.
16. *Bhandari R., El-Amine A.* Higher Education Classification in the Middle East and North Africa: A Pilot Study. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IEE-Bookstore/MENA-Institutional-Classification-Study>.
17. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Carnegie Classification Methodology [Electronic resource]. URL: <http://classifications.carnegiefoundation.org/methodology/>.
18. *Clark B.* The higher education system: Academic organization in cross-national perspective. Los Angeles : University of California Press, 1983. 315 p.
19. *Clark B. R.* Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Oxford : International Association of Universities and Elsevier Science Ltd., 1998. 163 p.
20. *Geiser S., Atkinson R. C.* Beyond the Master Plan. The Case for Restructuring Baccalaureate Education in California [Electronic resource] // University of Berkeley: Centre for Studies in Higher Education. Research and Occasional Papers Series. 2010. Nov. URL: <http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/ROPS.Geiser.Atkinson.BeyondMP.11.18.10.pdf>
21. *Gumport P. J., Sporn B.* Institutional Adaptation: Demands for Management Reform and University Administration // Higher Education: Handbook of Theory and Research / John Smart (ed.). New York : Agathon Press, 1999. Vol. 14.
22. *Huisman J., Meek V.L., Wood F.* Institutional Diversity in Higher Education: a Cross-National and Longitudinal Analysis // Higher Education Quarterly. 2007. Vol. 61, № 4. P. 563–577.
23. Mapping the Higher Education Landscape / F. van Vaught (ed.). Dordrecht : Springer Science+Business Media B. V., 2009. 167 p.
24. *Meek V. L., Davies D.* Policy Dynamics in Higher Education and Research: Concepts and Observations // Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics : Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001–2009 / V. L. Meek, U. Teichler, M.-L. Kearney (eds). Kassel : INCHER, 2009. 242 p.
25. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics. Paris : OECD Publications, 2004.
26. *Peterson M.* The Study of Colleges and Universities as Organizations // Sociology of Higher Education: Contributions and Contexts / Patricia J. Gumport (ed.). Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2007. P. 147–184.
27. *Reichert S.* Institutional Diversity in European Higher Education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders. Brussels : EUA, 2009. 164 p.
28. *Reumer C., Wende M. van der.* Excellence and Diversity: The Emergence of Selective Admission Policies in Dutch Higher Education — A Case Study on Amsterdam University College [Electronic resource] // University of Berkeley: Centre for Studies in Higher Education. Research and Occasional Papers Series: CSHE.15.10. 2012. Oct. URL: <http://cshe.berkeley.edu/publications/publications.php?id=368/>
29. *Scott P.* Conclusion: triumph and retreat // The state of UK higher education. Managing change and diversity / D. Warner, D. Palfreyman (eds.). Buckingham : SRHE & Open University press, 2001. P. 186–204.
30. *Steele K.* Classifying Universities: Institutional Brands from the Market's Perspective. Academica Group White Paper, 2008. May. 15 p.
31. *Teichler U.* Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces // Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research. UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper No. 6. Paris, 2004. P. 3–17.