

# Европейское измерение и институциональная трансформация в российском высшем образовании

**Е. А. Князев, Н. В. Дрантусова**

**Князев Евгений Анатольевич (1955–2013)**

доктор экономических наук, профессор, директор Центра университетского менеджмента Института образования НИУ ВШЭ

**Дрантусова Наталья Владимировна (1971–2013)**

кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Центра университетского менеджмента Института образования НИУ ВШЭ

**Аннотация.** Анализируется влияние интеграции в европейское образовательное пространство на российскую систему высшего образования. В качестве движущих сил трансформации рассматриваются два общеευропейских тренда: институциональная дифференциация, которая основана на внедрении многоуровневой системы образования, и перестройка взаимоотношений высшего образования с широким окружением. Показано, что многоуровневость системы высшего образования в России реализуется в виде инициированной государством вертикальной дифференциации вузов на основании научных результатов и концент-

рации ресурсов в ограниченной группе ведущих вузов. Данная практика, по мнению авторов, не учитывает неоднородность группы ведущих вузов, получающей преимущественное право на реализацию программ магистратуры; внутреннюю неоднородность отдельных вузов, в которых могут быть подразделения и с сильным научным потенциалом, и ориентированные на массовый спрос на образовательные услуги; опасность ограничения активности вузов насаждением сверху жестких рамок деятельности в условиях, когда магистерские программы являются для вузов полем предпринимательства. Выделены четыре модели организации деятельности вузов в условиях трансформации системы высшего образования: университет-исследователь, университет — системный интегратор, университет — региональный интегратор, университет — кадровый конструктор.

**Ключевые слова:** высшее образование, системная трансформация, институциональная дифференциация, Болонский процесс, многоуровневое образование, исследовательские университеты.

Статья поступила в редакцию в марте 2014 г.

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

Рассматривая реформы высшего образования в Европе последних лет, основное внимание эксперты уделяют двум ключевым интеграционным усилиям: Болонской декларации, подписан-

ной в 1999 г., и Лиссабонской стратегии 2000 г. Главной целью Болонской декларации стало создание единого пространства высшего образования в Европе за счет введения стандартизированной для всех европейских стран уровневой системы степеней. Лиссабонская стратегия стала отражением стремления Европы иметь динамически развивающуюся экономику, основанную на знаниях и способную конкурировать на мировом уровне. Основные инструменты, с помощью которых предполагалось реализовать данную стратегию, — это повышение институциональной автономии, увеличение частных инвестиций в сферу высшего образования, партнерство вузов с промышленностью и расширение мобильности студентов и персонала [Maassen, Stensaker, 2011].

В 2010 г. европейское экспертное сообщество активно обсуждало итоги реализации Болонской декларации и Лиссабонской стратегии. По оценкам экспертов, именно эти измерения европейской политики сформировали десятилетнюю программу работ, определившую ход модернизации образовательных систем в европейских странах. В результате осуществления этой программы не только во многом обновились требования общества к качеству, автономии и финансированию вузов, но и существенным образом изменились конфигурация и масштабы многих систем высшего образования [Gornitzka, 2010; Sursock, Smidt, 2010; Kehm, Michelsen, Vabø, 2010]. При этом ключевую роль в наблюдающейся системной динамике специалисты отводят реформам, связанным с переходом на уровневую систему степеней.

Российская Федерация включила переход на многоуровневую организацию высшего образования и интеграцию в общеевропейское пространство в число основных приоритетов образовательной политики, присоединившись к Болонской декларации в 2003 г. За прошедшие годы интерес к этим фундаментальным преобразованиям со стороны всех стейкхолдеров высшего образования — государства, студентов, работодателей, академического сообщества — то обострялся, то угасал.

Бурные дебаты 2005–2007 гг. охватили широкий круг тем: от философских и организационно-управленческих аспектов до технических механизмов приведения системы высшего образования в соответствие с принципами уровневой организации [Telegina, Schwengel, 2012]. Уровневая система подвергалась ожесточенной критике как не соответствующая советским и российским традициям, как ограничивающая возможности российского высшего образования.

В 2007 г. уровневая система была законодательно закреплена, хотя значительной активизации деятельности вузов в разработке и реализации новых подходов к организации образовательного процесса не наблюдалось. В 2010 г. среди поступивших на первый курс вузов (с учетом студентов, самостоятельно



оплачивающих свое обучение) только 14,3% были зачислены на программы бакалавриата и 4,3% — на программы магистратуры [Образование в Российской Федерации..., 2012]. Остальные студенты были зачислены на традиционные программы специалитета, которые продолжали существовать параллельно с введением новых уровней образования. Более того, в ряде сфер профессиональной деятельности под давлением промышленного лобби, и в первую очередь ВПК, была сознательно сохранена подготовка специалистов. В этот перечень — он утвержден правительством РФ — отнесены энергетика, транспортные средства, авиационная и ракетно-космическая техника, промышленная безопасность, а также культура и искусство, здравоохранение.

С 1 сентября 2011 г. Россия перешла на новые Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, созданные на принципах уровневой организации высшего образования. Поэтому уже в 2011 г., по данным Министерства образования и науки РФ, студенты, зачисленные на программы бакалавриата, составили почти 87% всех принятых на первый курс, а зачисленные в магистратуру — 6,7% (в 2012 г. — 82,3 и 7,2% соответственно).

И вот теперь уже Государственная программа развития образования на 2013–2020 гг., принятая в конце 2012 г., определяет одним из векторов развития национальной образовательной системы последовательное увеличение числа студентов, обучающихся на программах бакалавриата и магистратуры.

В последнее время интерес к использованию общеευропейских принципов организации образовательного процесса и к введению сопоставимых степеней именно как к средству интеграции российского высшего образования в европейское научно-образовательное пространство существенно снизился. Произошло это вследствие целого ряда инициатив сверху, среди которых особое значение имел Указ президента РФ от 7 мая 2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». Сегодня тема интеграции в международное научно-образовательное пространство разрабатывается в русле другого общемирового тренда — создания глобальных исследовательских университетов [Salmi, 2009].

Анализ и оценка влияния изменений в европейской образовательной политике на трансформацию российского высшего образования остались незавершенными. В этом мы видим серьезный повод для беспокойства: ведь изменения, инициированные, в частности, введением уровневой системы, стали частью более широкой программы реформ, нацеленных на адаптацию российских вузов к условиям глобальной конкуренции, на расширение доступа к высшему образованию, на приведение струк-

туры и содержания высшего образования в соответствие с потребностями современной экономики и общества.

Переход на уровневую систему высшего образования был признан вузовской общественностью и Министерством образования и науки одним из главных событий в российском высшем образовании начала нового тысячелетия [Главные события в современном образовании..., 2012]. Однако роль, которую этот переход сыграл и продолжает играть в развитии и изменении российской системы высшего образования, нуждается в дальнейшем и более глубоком исследовании.

Целью данной работы является изучение влияния инициированной и поддерживаемой государством интеграции в европейское образовательное пространство на трансформацию российского высшего образования.

### **Трансформации российского высшего образо- вания в контексте европейской образовательной политики**

Трансформации европейской системы высшего образования в течение последних 20 лет привлекают пристальное внимание исследователей [Maassen, Olsen, 2007; Teichler, 2004; Kyvik, 2004; De Boer, File, 2009; Elken et al., 2011]. Оцениваются, в частности:

- изменение масштабов и структуры системы высшего образования и соответствующий пересмотр понятия институционального многообразия;
- перестройка управления — появление новых уровней управления, исчезновение старых, пересмотр соотношения институциональной автономии и центральной координации, введение новых норм подотчетности;
- смена моделей организации деятельности и поведения вузов;
- обновление ценностных установок и профессиональных норм внутриуниверситетских акторов, организационной культуры вузов;
- появление новых вариантов организационной идентичности вуза и модифицированных институциональных рамок, новое видение роли высшего образования в широком социальном контексте.

А. Горницка выделяет две основные движущие силы изменений системы высшего образования в контексте европейской политики: «институциональную дифференциацию и трансформацию взаимоотношений, коллизию интересов основных групп принятия политических и институциональных решений» [Gornitzka, 2010. P. 536]. Специфика институциональной дифференциации в той или иной образовательной системе определяется сложившимся в ней подходом к организации двух основных функций — преподавания и исследований. С развитием массового высшего



образования вузам стало сложно выполнять взятые на себя обязательства по интеграции исследований в образовательный процесс одновременно по широкому спектру направлений подготовки и для постоянно растущего контингента студентов.

Б. Кларк отмечает, что «растущий дисбаланс спроса и предложения в сфере высшего образования, вызванный тем, что спрос опережал возможности вузов, стал основной проблемой, для решения которой в конце 1990-х годов были инициированы и начали проводиться реформы практически во всех мировых системах высшего образования» [Clark, 2003. P. 99]. Студенты стали многочисленной диверсифицированной группой с разными мотивами получения высшего образования и разным уровнем подготовленности к обучению в вузе. Возможности финансирования системы высшего образования не успевали за ее ростом, что начало сказываться на качестве образования. Система высшего образования существовала вне связи с рынком труда, о чем свидетельствовали низкие показатели трудоустройства выпускников. Болонский процесс стал попыткой европейских систем высшего образования адаптировать организационные, управленческие и финансовые условия своей деятельности к массовому высшему образованию [Trow, 2000]. Новая уровневая структура с массовым профессионально ориентированным бакалавриатом и селективной элитной магистратурой стала основой этой адаптации. Одновременно она стала основанием для институциональной дифференциации: «Каждый вуз вынужден определять свое позиционирование в конкретной точке континуума, устанавливая баланс между академическими, исследовательскими элементами, с одной стороны, и практическими элементами профессиональной подготовки — с другой» [Van Damme, 2009. P. 49].

Анализируя вторую движущую силу изменений системы высшего образования в контексте европейской политики — трансформацию взаимоотношений высшего образования с широким окружением, коллизию интересов основных групп принятия политических и институциональных решений, А. Горница отмечает, что в основе формирования таких групп лежат разные представления о целях и задачах сферы высшего образования. Группы принятия политических и институциональных решений относительно образования могут формироваться и за пределами сферы высшего образования — в других секторах экономики, в социальной сфере, в сфере инноваций, национальной безопасности — и при этом быть легитимными для принятия таких решений и разработки программ по их выполнению [Gornitzka, 2010]. На наш взгляд, акцент на важности для системы высшего образования внешних групп интересов, который делает А. Горница, созвучен теории стейкхолдеров, в которой организационные изменения также рассматриваются как результат пересмо-

тра вузами своих отношений с различными заинтересованными сторонами. Такой пересмотр вузы вынуждены производить для того, чтобы определить и отстаивать свои позиции в условиях, формируемых новыми политическими задачами и новой экономической ситуацией [Jongbloed, Enders, Salerno, 2008].

Состав стейкхолдеров высшего образования разнообразен. Процесс интеграции интересов стейкхолдеров осуществляется в их взаимодействии и с системой высшего образования, и друг с другом. Поэтому для вузов важно рассматривать свои отношения со стейкхолдерами во всем многообразии и комплексности путей взаимодействия, а не выстраивать простые двусторонние отношения с каждым из них [Benneworth, Jongbloed, 2010]. Разные подходы вузов к определению стейкхолдеров, ранжированию их по степени важности и выстраиванию системы отношений с ними обуславливают появление разных моделей организации деятельности вузов и трансформацию системы высшего образования в целом.

Переход на уровневую организацию высшего образования стал причиной пересмотра и интенсификации отношений вузов с их широким окружением, так как для приведения структуры и содержания образовательных программ в соответствие с потребностями современной экономики и общества потребовалось привлечь к решению этой задачи широкий круг заинтересованных лиц и институтов. Через новые модели обеспечения качества и управления вузами работодатели и студенты получили возможность влиять на их деятельность и участвовать в принятии решений, определяющих политику и перспективы развития вузов. Как отмечает С. Рэйхерт, одним из важнейших эффектов реформы степеней в европейских вузах стало то, что «несмотря на сохранение большинством традиционных вузов скептического отношения к значимости влияния на их деятельность внешних стейкхолдеров, необходимость консультирования с внешними партнерами по содержанию программ сейчас признает академический персонал всех типов вузов» [Reichert, 2010. P. 115].

Выделенные общеевропейские тренды в трансформации систем высшего образования — дифференциация вузов и изменение отношений высшего образования с его широким окружением — характерны и для России. Изменения в российском высшем образовании в целом соответствуют общеевропейским трендам, но при этом имеют определенные особенности и ограничения, обусловленные национальной спецификой и традициями.

Еще одной важной отправной точкой для рассмотрения влияния европейского измерения на трансформацию высшего образования в России являются дебаты европейских исследователей о феноменах изменения и непрерывности (преемственности) в высшем образовании. К. Серрано-Веларде и Б. Стенсакер отмечают, что «Болонский процесс может служить хорошим приме-



ром того, как изменения и непрерывность могут быть двумя сторонами одной медали» [Serrano-Velarde, Stensaker, 2010. P. 224]. С одной стороны, очевидны явные проявления изменений, инициированных Болонским процессом. С другой — результаты этой реформы оказались гораздо скромнее, чем задумывалось изначально. Авторы, ссылаясь на Б. Кларка, утверждают, что высшее образование всегда стремится защищать себя от внешних волнений [Clark, 2004], приспособливаясь к ним, но не меняясь под их влиянием. Г. Нив обращает внимание на то обстоятельство, что структурные реформы — а применительно к Болонскому процессу речь чаще всего идет именно о структурных реформах — не обязательно означают изменение культуры или поведения вузов [Neave, 2009].

С этой точки зрения целесообразно проанализировать, как Болонский процесс повлиял на поведение российских вузов и на закрепление новых моделей в устойчивых институциональных практиках.

К началу нового тысячелетия в России сложилась система высшего образования, которая обладала формальной (закрепленной в законодательстве) дифференциацией: присутствовало деление на университеты, институты, академии. Деление осуществлялось на основании широты спектра направлений подготовки студентов, интенсивности и тематического разнообразия фундаментальных и прикладных исследований и отражалось в аккредитационном статусе вуза. В научные исследования было вовлечено лишь небольшое число вузов. Это неудивительно, поскольку в советский период истории России сектор исследований и разработок развивался практически независимо от высшего образования, исследования производились в институтах Академии наук [Дежина, Грэхем, 2009].

В начале 2000-х годов российская образовательная система развивалась в условиях общемирового тренда массовизации высшего образования. Доля выпускников средних школ, которые имели в 2000 г. возможность поступить в вуз, составляла 47% [Образование в Российской Федерации..., 2012]. Высокий спрос населения на образовательные услуги социализирующего плана стал драйвером бурной горизонтальной экспансии системы высшего образования. Произошел значительный рост негосударственного сектора высшего образования. Возросшее практически в 2 раза число вузов, появление студентов с очень низким уровнем подготовки, повышение статуса многих институтов до статуса университета за счет открытия востребованных студентами специальностей в области социальных наук, слияние институтов в рамках новых университетов, снижение научной активности вузов — все эти характерные черты системы высшего

**Институциональная  
дифференциация  
российского  
высшего  
образования**

образования, сложившейся в России, выдвинули перед экспертами задачу критического пересмотра типологии высших учебных заведений и поиска новых оснований для дифференциации.

Включение в повестку образовательной политики темы интернационализации (в частности, в форме присоединения России к Болонскому процессу) придало новый импульс обсуждению вопросов системной самоидентификации. В 2004 г. правительство РФ утвердило приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации до 2012 г., в которых предполагалось осуществить дифференциацию системы высшего образования для концентрации ресурсов в вузах, обеспечивающих объективно более высокий уровень подготовки кадров. Под высоким уровнем понималась способность вуза актуализировать содержание образовательных программ на основе передовых научных достижений, т. е. обеспечивать тесную связь, интеграцию преподавания и исследований. В связи с этим предлагалось выделить следующие типы вузов:

- общенациональные вузы, являющиеся крупными научными и образовательными комплексами;
- вузы, готовящие кадры для перспективных отраслей и кластеров отечественной экономики;
- вузы, реализующие конституционные гарантии и права граждан на получение высшего образования.

Дополнительным основанием для разделения вузов на эти три категории предполагалось сделать право на открытие магистратур: это право предоставлялось вузам первых двух типов, с тем чтобы вузы третьей группы выпускали только бакалавров.

Академическая общественность и ряд политических объединений открыто выразили недовольство предложенными нововведениями. Отсутствие четких критериев и процедур выделения предлагаемых категорий вузов, использование государством двухуровневой системы для дифференциации вузов могли вызвать слишком болезненную реакцию и еще более сильное сопротивление. В итоге явная категоризация вузов была заменена механизмами конкурсного финансирования программ вузов [Обзор социальной политики в России..., 2007].

В 2006–2008 гг. прошел конкурсный отбор вузов, реализующих инновационные образовательные программы. 57 вузов получили от государства дополнительные финансовые средства на разработку программ бакалавриата и магистратуры, что, несомненно, обеспечило им важные преимущества перед другими вузами. Они не только быстрее перешли на уровневую систему, которая была закреплена законодательно в 2007 г., и создали более качественные бакалаврские и магистерские программы — само наличие магистерских программ стало признаком, по ко-





торому данные вузы причислялись к категории обладающих достаточным исследовательским потенциалом для их разработки и успешной реализации.

Вузы данной группы оказались успешнее других и на следующем этапе модернизации образовательной системы, на котором в русле общемирового тренда в России началось становление исследовательских университетов как основного элемента национальных инновационных систем. Среди наиболее крупных проектов, инициированных российским государством в рамках данного направления политики, стал прошедший в 2009–2010 гг. конкурсный отбор вузов, победителям которого была присвоен статус национального исследовательского университета. 27 из 29 победителей этого конкурса — это вузы, которые были победителями конкурса инновационных образовательных программ 2006–2008 гг.

Национальные исследовательские университеты стали ядром группы ведущих вузов. Помимо исследовательских университетов в нее вошли созданные по решению президента РФ федеральные вузы (крупные научно-образовательные комплексы, сформированные в результате оптимизации и объединения вузов в федеральных округах), а также МГУ и СПбГУ — старейшие классические университеты, обладающие непререкаемым авторитетом и занимающие лидирующие позиции в национальной системе высшего образования. Именно эта группа вузов получает сегодня самую ощутимую адресную финансовую поддержку со стороны государства — это и финансирование их программ развития, и выделение средств на основании постановлений правительства Российской Федерации. В 2010–2012 гг. из федерального бюджета на эти формы поддержки ежегодно выделялось как минимум 30 млрд руб.

Закон об образовании 2012 г. трактует формальную дифференциацию в системе высшего образования следующим образом: все высшие учебные заведения относятся к одному типу — «образовательная организация высшего образования», но в рамках этого типа учебных заведений выделены категории «федеральный университет» и «национальный исследовательский университет». А принятая в 2012 г. Государственная программа развития образования на 2013–2020 гг. декларировала возвращение государства к идее дифференциации вузов по уровню программ, которые им будет разрешено предлагать.

Сегодня любой российский вуз вправе подать заявку на открытие программы магистратуры, если у него есть программа бакалавриата соответствующего направления подготовки, и получить лицензию на ее реализацию. Так же обстоят дела с программами подготовки аспирантов.

Позиция государства на ближайшее десятилетие — сконцентрировать программы подготовки магистров и аспирантов

в ограниченном числе ведущих вузов. И эти замыслы уже начинают реализовываться. В 2013 г. Министерство образования и науки выделило 36,6% всех бюджетных мест для обучения в магистратуре по очной форме ведущим вузам. При распределении учитывались такие показатели научной деятельности, как объемы финансирования научной работы и цитируемость сотрудников. Сейчас государство финансирует вузы по дифференцированной схеме: стоимость обучения магистра в среднем в 1,4 раза больше, чем стоимость обучения бакалавра. Такая дифференциация финансирования ставит вуз перед выбором: расширять спектр магистерских программ, бюджетная обеспеченность подготовки по которым заметно выше, или сосредоточиться на бакалаврских программах, на которые имеется спрос [Абанкина, Филатова, 2008]. Безусловно, далеко не всем вузам по плечу соответствовать показателям научной деятельности, которые необходимы для открытия магистерских программ. Хотя бы потому, что больше половины средств, направляемых на развитие научной деятельности в российской высшей школе, концентрируется в группе ведущих вузов. Поэтому в ближайшей перспективе очевидный удел большинства вузов — сосредоточиться на подготовке бакалавров, удовлетворяющих спрос на рынке труда.

Таким образом, многоуровневость образования продолжает использоваться как важный элемент инициированной государством вертикальной дифференциации вузов на основании научных результатов и концентрации ресурсов в ограниченной группе ведущих вузов. С завершением подготовки нормативной базы по переводу аспирантуры на третий уровень образовательных программ эффект от применения данного инструмента будет только усиливаться.

О рисках фокусирования государственной образовательной политики на вертикальной дифференциации — это фокусирование подогревается всевозможными рейтингами — и использования упрощенного бинарного разделения вузов при введении уровневого образования предупреждают многие исследователи [Teichler, 2008; Van Damme, 2009]. Многие европейские страны в процессе реализации Болонской декларации шли в обратном направлении: от ограничения прав вузов на открытие программ магистратуры к их расширению [Teichler, 2004].

Складывающаяся в настоящее время в российской системе высшего образования практика институциональной дифференциации с использованием уровней программ, на наш взгляд, не учитывает несколько важных обстоятельств:

- неоднородность группы ведущих вузов, получающей преимущественное право на реализацию программ магистратуры (формирование группы только частично опиралось на объективные конкурсные механизмы, поэтому в нее вошли как



- общепризнанные лидеры, так и вузы, никогда не занимавшие верхние строчки российских рейтингов, «не замеченные» в выдающихся научных достижениях);
- внутреннюю неоднородность вузов — в одном вузе могут быть подразделения и с сильным научным потенциалом, и ориентированные на массовый спрос на образовательные услуги;
  - риск ограничения инициативы и активности вузов насаждением сверху жестких рамок в условиях, когда магистерские программы являются полем предпринимательской деятельности вузов [Davis, 2009].

Как и во многих других странах, высшее образование в России трансформируется на основании неолиберальных принципов. Лейтмотив изменения отношения государства к вузам в новейшей истории российского высшего образования состоит в последовательном переходе от финансирования деятельности государственных вузов к оплате образовательных услуг и работ, которые государство заказывает вузам. Базовые принципы, определяющие отношение государства к системе высшего образования, стали формулироваться в терминах экономической эффективности, рациональности, подотчетности и необходимости реагирования на потребности рынка труда.

Позиция государства в последние десять лет заключалась в «обеспечении оптимального соотношения затрат и качества в сфере образования» [Беляков, Клячко, Федотов, 2012. С. 12]. В качестве эффективного способа оптимизировать расходы государства и оперативно реагировать на запросы рынка труда рассматривалось введение новой структуры высшего образования с массовой, сокращенной до четырех лет программой бакалавриата и селективной, более научно ориентированной программой магистратуры.

Государство стало инициатором изменений своих отношений с высшим образованием, фокусируя внимание на реформировании как структуры, так и содержания высшего образования. Контроль за содержанием образования был передан с системного на институциональный уровень. Стали использоваться механизмы, направленные на сближение интересов высшего образования, работодателей и студентов. К этим механизмам следует в первую очередь отнести формирование нового поколения образовательных стандартов, опирающихся на профессиональные стандарты, создание системы общественной аккредитации и центров сертификации компетенций.

Согласно новым образовательным стандартам 50% содержания программы подготовки бакалавра и 70% содержания программы обучения магистра вуз определяет самостоятельно, следовательно, он имеет возможность корректировать содержание

### **Трансформация отношений российских вузов со стейк- холдерами**

обучения с учетом потребностей потенциальных работодателей и заказчиков программ.

Разработан новый подход к распределению между вузами студенческих мест, оплачиваемых из федерального бюджета. Общий ежегодный объем бюджетных мест был разделен на федеральную и региональную составляющую (по каждому субъекту Российской Федерации) в интересах сохранения в регионах подготовки востребованных местной экономикой кадров. Подавая заявки на конкурс по распределению бюджетных мест, вузы должны учитывать потребности региональных рынков труда и согласовывать с работодателями до 70% общего объема мест по программам бакалавриата и специалитета и 30% мест по программам магистратуры. Такая система распределения бюджетных мест заставляет вузы активнее взаимодействовать с работодателями и искать среди них партнеров.

Оценить отношение работодателей к результатам проводимых реформ довольно трудно, поскольку они занимают достаточно отстраненную позицию, несмотря на все попытки государства подтолкнуть их к партнерству с вузами. Две трети работодателей, вместо того чтобы взаимодействовать с вузами, предпочитают доучивать и переучивать своих работников на базе собственных образовательных подразделений [Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг.]. Большинство работодателей при отборе кандидатов на работу не видят существенных различий в подготовке выпускников, обучавшихся по традиционным программам (специалитет), и выпускников программ бакалавриата и магистратуры. Более того, работодатели не видят особых различий между бакалаврами и магистрами. Поэтому в большинстве случаев выпускники программ разных уровней имеют равные шансы при приеме на одинаковые позиции [Работодатели и система высшего образования..., 2013].

Взаимодействие работодателей и учреждений высшего образования не обрело системного характера и во многом определяется ситуативными факторами. В добывающих секторах экономики, в сфере торговли и услуг позиция бизнеса по отношению к системе высшего образования уже сформирована. В ряде случаев можно наблюдать сотрудничество деловых структур с вузами в разработке содержания учебных программ и процесса подготовки. В то же время в других отраслях экономики в условиях дефицита ресурсов возможности влиять на подготовку специалистов практически отсутствуют.

Причина, по которой в России отсутствует системное взаимодействие работодателей и высшего образования, парадоксальна: следуя принципам Болонского процесса, сфера высшего образования опередила работодателей и разработала образовательные стандарты задолго до принятия профессиональных стандартов в большинстве отраслей. Поэтому действующее се-



годня поколение образовательных стандартов в большинстве случаев отражает скорее возможности и амбиции системы высшего образования, чем реальные потребности экономики. Отсутствие профессиональных стандартов препятствует созданию системы общественной аккредитации программ профессионального образования и центров сертификации компетенций. Образуется замкнутый круг.

Ситуацию был вынужден взять под контроль глава государства, который поставил перед ведомствами и объединениями работодателей, включая Российский союз промышленников и предпринимателей, и перед государственными корпорациями задачу в сжатые сроки подготовить и принять около 800 профессиональных стандартов.

Анализируя взаимодействия вузов и стейкхолдеров в контексте введения уровневого образования, необходимо отметить, что российское государство создало все условия для перехода системы высшего образования на уровневую организацию и для использования ее преимуществ. Широкий круг заинтересованных лиц, общественных групп и институций получил возможность стать реальными стейкхолдерами системы высшего образования, участвовать в инициировании и обсуждении содержательных решений, которые будут приниматься в их интересах. Активизация взаимодействия вузов с внешним окружением уже в течение десятилетия стабильно входит в перечень приоритетов образовательной политики. Нашлось место ей и в приоритетах Государственной программы развития образования на 2013–2020 гг. Но регулярных и результативных практик здесь пока еще мало. Отношения вузов с их окружением, безусловно, меняются, но медленно.

В современных дебатах «обсуждение проблемы соответствия образования рынку труда смещено в сторону собственно образования, на которое возлагается ответственность не только за то, чтобы готовить востребованных экономикой специалистов, но еще и за определение того, какие именно специалисты понадобятся экономике, причем в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Но если экономика не знает перспектив своего развития (неважно, по каким причинам), то и образование за нее это не сделает и не сможет готовить кадры в соответствии с потребностями рынка труда» [Беляков, Клячко, Федотов, 2012. С. 13].

В ходе реализации Болонской декларации и Лиссабонской стратегии европейские вузы были вынуждены менять традиционные институциональные практики — структуру деятельности, организацию управления, характер взаимодействия с внешним окружением.

Внутренние изменения были связаны с поиском баланса между двумя основными функциями вуза: преподаванием и ис-

**Особенности  
институциональ-  
ных практик  
российских  
вузов**

следованиями. Этот баланс важен для преодоления напряжения между классическим единством преподавания и исследований (в гумбольдтовской традиции) и необходимостью подготовки студентов к конкретной профессиональной деятельности [Kehm, Michelsen, Vabø, 2010]. Новые подходы к определению содержания образовательных программ, их структуре создают основу для изменения внутренней структуры вузов, в которой главной организационной единицей становится образовательная программа. Создание междисциплинарных магистерских и докторских программ, их институционализация в новых аспирантских школах или междисциплинарных центрах превосходства способствуют снятию барьеров между традиционными структурами, такими как кафедры или факультеты [Reichert, 2010].

Внешние изменения сфокусированы на поиске баланса во взаимодействии со стейкхолдерами высшего образования. Характерным проявлением таких изменений является трансформация структуры власти в вузе, в процессе которой усиливается институциональный уровень (в частности, за счет появления новых управляющих органов с участием стейкхолдеров) и ослабляется индивидуальный академический уровень [Serrano-Velarde, Stensaker, 2010]. Как следствие новых отношений вузов с работодателями, другими вузами и партнерами усиливаются горизонтальные коммуникации и сетевое взаимодействие в реализации образовательных программ и научных проектов.

Российские вузы в силу специфических институциональных характеристик по-разному реагируют на необходимость таких изменений. В течение последних лет в российском высшем образовании очевидно формирование как минимум четырех разных моделей организации вузов [Князев, Дрантусова, 2013].

Первую модель представляют вузы, оцениваемые государством как потенциальные площадки для создания исследовательских университетов, способных конкурировать на международном уровне. Они получили и продолжают получать значительную ресурсную поддержку для институционального развития. Используя такую поддержку, эти вузы смогли быстрее адаптироваться к переходу на уровневую систему образования. Инвестиции государства позволили им стать лидерами в подготовке магистров, у них появились широкие возможности создания междисциплинарных программ, совместных программ с зарубежными партнерами, организации академической мобильности. Привлечение лучших преподавателей, в том числе иностранных, и лучших студентов, широкий спектр программ всех уровней создают этим вузам репутацию элитных научно-образовательных центров, в которых основой образовательной деятельности являются передовые научные достижения мирового уровня.

Нацеленность на международную конкурентоспособность и включенность в глобальное научно-образовательное простран-



ство существенно повлияли на системы управления вузов, которые мы причисляем к первой модели. Распространенной практикой стало создание управляющих советов, к работе в которых привлекаются международные эксперты и которые позволяют вузу следовать в русле мировых трендов развития высшего образования. По нашим оценкам, сегодня не более 15–20 российских вузов могут позволить себе развитие в рамках данной модели, которую мы называем «университет-исследователь».

Вузы, обладающие развитым научным потенциалом, но не претендующие на мировое научное лидерство, находятся в сложной ситуации выбора собственного профиля, определения приоритетных направлений своей образовательной и научной деятельности и поиска ресурсов для развития. Основными факторами, влияющими на этот выбор, можно считать приоритеты развития отраслей экономики, которые определяют социально-экономическое и территориальное единство страны (таких как транспорт, здравоохранение, финансы, безопасность, энергетика), значимых для страны территорий (таких как Дальний Восток, Сибирь, Кавказ), а также отдельных отраслей знания.

В последнее время в процессе институциональных реформ связи вузов с отраслями экономики, имеющими национальную значимость и обладающими значительными ресурсами, заметно усилились. Немалую роль в этом сыграло государство. Вузы получили дополнительные возможности развивать фундаментальные и прикладные исследования и коммерциализировать их результаты. Когда у вузов появились потенциал и перспективы создания уникальных программ разных уровней, в основе которых лежат новые условия и технологии обучения, тесные связи с инновациями, вузы повысили требования к качеству персонала. Такие условия привлекают студентов, мотивированных к обучению в продвинутой образовательной среде и стремящихся к высоким образовательным результатам. Мы определяем такую организацию деятельности как модель «университет — системный интегратор». По нашим оценкам, в этой парадигме сегодня развиваются около 50–60 вузов.

Около 70–80 вузов могут узнать себя в модели, которую мы называем «университет — региональный интегратор». Сфокусированность на обеспечении кадрами региональных рынков труда, на проведении прикладных исследований и коммерциализации разработок в интересах предприятий региона служат основой для этой модели. Для таких вузов естественно преобладание программ бакалавриата, в меньшей степени в них представлены программы магистратуры. Изменение моделей управления делает границы этих вузов более проницаемыми и нацеливает структуры и институты регионального развития на активное участие в принятии решений относительно деятельности вузов и оценке эффективности и результативности их работы. Другой

стороной этого процесса изменений становится ресурсное участие в развитии вузов региональных стейкхолдеров и их партнеров, их вклад в прогнозирование потребностей регионального рынка труда и регионального заказа на наукоемкие услуги.

В современных российских реалиях подавляющее большинство вузов не вовлечено в научные исследования. Как следствие, их продуктивный портфель составляют в основном программы бакалавриата. Чтобы компенсировать отсутствие науки как гаранта качества образования, эти вузы стремятся создать условия для максимально эффективного обучения конкретной профессии, для чего активно вовлекают в образовательный процесс лучших представителей этих профессий и оперативно реагируют на потребности локальных рынков труда и локальных сообществ. Деятельность таких вузов тесно связана с местным сообществом и органами местного самоуправления, заинтересованными в стабильности и устойчивом развитии местного рынка труда, со средним и малым бизнесом на данной территории. Это позволяет говорить о таких вузах как о «кадровых конструкторах». Такие вузы чувствительны не только к потребностям локальных рынков труда, но и к запросу на образование социализирующего плана, которое студенты готовы оплачивать самостоятельно.

Таким образом, изменение институциональных практик российских вузов отражает разные подходы к организации научной и образовательной деятельности, многообразие путей и динамику взаимодействия вузов с внешним окружением.

**Заключение** Зарубежные исследователи констатируют, что трансформации европейских систем высшего образования происходят с разной скоростью и с разными результатами [Elken et al., 2011]. Российское высшее образование, следуя общеевропейским трендам, не копирует их, на его развитие оказывают влияние социально-экономические реалии, которые формирует затянувшееся переходное состояние, и контекст более широких национальных реформ в сфере высшего образования.

С одной стороны, изменения, инициированные переходом на уровневую организацию образования, стали частью более широкой реформы, нацеленной на адаптацию российских вузов к условиям глобальной конкуренции, расширения доступа к высшему образованию и задачам приведения структуры и содержания высшего образования в соответствие с потребностями современной экономики и общества.

С другой стороны, реформа структуры и содержания образования в России стала частью более широкого процесса, направленного на развитие глобальных исследовательских университетов, и одним из важнейших инструментов концентрации ресурсов (лучших студентов, более высокого финансирования,





необходимой инфраструктуры) в группе ведущих вузов. Организация уровневого образования и концентрация магистратуры в ведущих вузах уже становится мощным стимулом для институциональной дифференциации. Вместе с тем вертикальная дифференциация, в основе которой лежат результаты исследовательской деятельности, несет с собой определенные риски для развития системы высшего образования.

Переход к уровневой системе, необходимость пересмотра и обновления содержания образовательных программ дали системе образования шанс по-новому выстроить свои отношения с внешним окружением. Начала формироваться новая институциональная модель высшего образования, важнейшим элементом которой является открытость, вовлечение общественности и всех заинтересованных групп в процессы принятия ключевых решений.

Система отношений между главными интересантами все еще находится в динамике, меняется. Работодатели по-прежнему недовольны результатами деятельности отрасли высшего профессионального образования. В чем тут дело? В том, что работодатель и сам менялся все это время, порой не мог артикулировать свои кадровые потребности, не верил в способность крупной и инертной системы высшего образования оперативно перестраиваться в соответствии с его запросами. Как это часто бывает, понадобился импульс со стороны государства. Был задействован целый ряд механизмов, направленных на сближение системы высшего образования и потребностей экономики. В этом ряду уместно упомянуть и поставленные президентом Российской Федерации перед объединениями работодателей и рядом министерств задачи разработать профессиональные стандарты.

Два драйвера трансформаций в рамках основных направлений европейской образовательной политики — институциональная дифференциация и изменение отношений вузов со своим широким окружением — формируют пространство, в котором вузы конструируют свои траектории развития и свои институциональные практики. Спектр изменений очень широк: от поверхностных преобразований, имитации изменений до серьезных институциональных реформ. Но говорить об устойчивости этих изменений, по нашему мнению, пока преждевременно.

Дифференциация по уровню программ, заложенная в Государственной программе развития образования на 2013–2020 гг., — способ расшатать ситуацию, нарушить статус-кво, сделать невозможной имитацию и заставить вузы меняться по-настоящему. Многое здесь будет зависеть от того, какой будет процедура отбора вузов, которые получают право открывать магистратуры.

Особенности трансформации российского высшего образования в контексте европейских измерений проявились в том, что эта трансформация шла с запаздыванием по отношению к Евро-

пе из-за внутренних социально-экономических проблем. Движение начиналось с разных стартовых позиций, при этом Россия была не инициатором, а последователем и была вынуждена учитывать особенности национальной образовательной системы.

И еще об одной важной, по нашему мнению, особенности процессов трансформации в российском высшем образовании. Основное напряжение в современном университетском образовании существует между классическим единством (комбинацией) преподавания и исследований (традиции гумбольдтовского университета) и профессиональной подготовкой. В России вузов в гумбольдтовской традиции всегда было мало: доминировала профессиональная подготовка. Болонский процесс вернул высшее образование к истокам — к подготовке к профессии. Но вернул в новой, оптимизированной форме, ориентированной на большую эффективность, гибкость и минимизацию затрат главного заказчика — государства. Вернул с использованием инструментов вертикальной дифференциации. Вузы по-разному прошли этот путь «назад в будущее», поскольку параллельно в образовательной политике государства формировался вектор на развитие исследовательского потенциала университетов. Ряд технических, инженерных учебных заведений предпринял попытку от вузов профессиональной подготовки подняться к гумбольдтовской модели исследовательского университета.

Авторы склонны полагать, что медленный ход изменений не только соответствует сложному и противоречивому характеру российской системы образования [Главные итоги современного образования..., 2012], но и свидетельствует об определенном дефиците системности в принимаемых решениях. Тем не менее влияние европейского измерения очевидно: оно сыграло свою роль, запустив процессы развития российского высшего образования в общемировых трендах.

Важным постулатом государственной политики в высшем образовании должно стать признание ценности институционального многообразия (вузы разные важны, вузы разные нужны). Это признание должно выражаться в дифференцировании форм предоставляемой государственной поддержки.

Тема неоднородности в российском высшем образовании уверенно выдвигается на первый план, и исследование этого феномена требует концентрации усилий вузовского сообщества. Как было показано выше, российское государство прямо способствует нарастанию институциональной неоднородности, но трактует ее вполне определенным образом. Ожидания других стейкхолдеров в условиях растущей конкуренции между вузами за ресурсы создают условия для превращения этого процесса в более многомерный. Как было показано на основании теории ресурсной зависимости и теории стейкхолдеров, институциональная дифференциация как «процесс формирования разли-



чающихся 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» благоприятствует системному развитию высшего образования [Князев, Дрантусова, 2013].

Логично допустить также нарастание внутренних различий и конкуренции между научными (дисциплинарными академическими) группами, неравенство в потенциале их ответа на внешние вызовы к вузу и реализации этого потенциала, изменение пропорций их деятельности и внутривнутриполитического влияния. Таким образом формируется внутренняя неоднородность, диалектически связанная с внешней.

Как соотносятся внутренняя и внешняя неоднородность? Как преодолеть негативные эффекты внутренней неоднородности, которая затрудняет адаптацию организации к возникающим вызовам и провоцирует ее к выбору «менее притязательных» моделей развития? Эти и многие другие вопросы формируют сегодня актуальную повестку институциональных исследований в российском высшем образовании. Понимать природу происходящих в системе процессов — значит быть готовым к новым вызовам. А доказывать их неизбежность сегодня не требуется.

## Литература

1. Абанкина И., Филатова Л. Двухуровневое образование России: анализ подготовки бакалавров и магистров // Ректор вуза. 2008. № 6. С. 28–39.
2. Беляков С., Клячко Т., Федотов А. Анализ целей и задач государственной образовательной политики РФ в 2000–2010 гг. // Университетское образование: практика и анализ. 2012. № 1 (77). С. 6–18.
3. Пиманенок Р. (ред.) Главные события в современном образовании: 2004–2012. М.: Медиа-Лайн, 2012.
4. Дежина И., Грэхем Л. Наука в новой России: кризис, помощь, реформы. Ростов н/Д: ЮФУ, 2009.
5. Образование в Российской Федерации — 2012: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ, 2012.
6. Князев Е., Дрантусова Н. Институциональная динамика в российском высшем образовании: механизмы и траектории // Университетское образование: практика и анализ. 2013. № 1. С. 6–17.
7. Обзор социальной политики в России. Начало 2000-х / под ред. Т. М. Малевой, Н. В. Зубаревич, Д. Х. Ибрагимов и др. М.: Независимый институт социальной политики, 2007.
8. Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг. <http://base.garant.ru/70265348/>
9. Работодатели и система высшего образования: по данным Левада-Центра // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 174–182.
10. Benneworth P., Jongbloed B. (2010) Who Matters to Universities? A Stakeholder Perspective on Humanities, Arts and Social Sciences Valorization // Higher Education. Vol. 59. P. 567–588.
11. Clark B. (2003) Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts // Tertiary Education and Management. Vol. 9. P. 99–116.

12. Clark B. (2004) *Sustaining Change in Universities*. Berkshire: SRHE/Open University Press.
13. Davies H. (2009) *Survey of Master Degrees in Europe*. Brussels: European University Association.
14. De Boer H., File J. (2009) *Higher Education Governance Reforms across Europe*. Brussels: European Centre for Strategic Management of Universities.
15. Elken M., Gornitzka Å., Maassen P., Vukasovic M. (2011) *European Integration and the Transformation of Higher Education*. Oslo: University of Oslo.
16. Gornitzka Å. (2010) *Bologna in Context: A Horizontal Perspective on the Dynamics of Governance Sites for a 'Europe of Knowledge'*// *European Journal of Education*. Vol. 45 (4). P. 535–548.
17. Jongbloed B., Enders J., Salerno C. (2008) *Higher Education and its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda*// *Higher Education*. Vol. 56. P. 303–324.
18. Kehm B., Michelsen S., Vabø A. (2010) *Towards the Two-cycle Degree Structure: Bologna, Reform and Path Dependency in German and Norwegian Universities*// *Higher Education Policy*. Vol. 23. P. 227–245.
19. Kyvik S. (2004) *Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe*// *Higher Education in Europe*. Vol. 29 (3). P. 393–409.
20. Maassen P., Olsen J. P. (2007) *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
21. Maassen P., Stensaker B. (2011) *The Knowledge Triangle, European Higher Education Policy Logics and Policy Implications*// *Higher Education*. Vol. 61. P. 757–769.
22. Neave G. (2009) *The Bologna Process as Alpha or Omega, or, on Interpreting History and Context as Inputs to Bologna, Prague, Berlin and Beyond*// A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, P. Maassen (eds) *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Dordrecht: Springer. P. 17–58.
23. Reichert S. (2010) *The Intended and Unintended Effects of the Bologna Reforms*// *Higher Education Management and Policy*. Vol. 22. No 1. P. 99–118.
24. Salmi J. (2009) *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, DC: The World Bank.
25. Serrano-Velarde K., Stensaker B. (2010) *Bologna — Realising Old or New Ideals of Quality?*// *Higher Education Policy*. Vol. 23. P. 213–226.
26. Surssock A., Smidt H. (2010) *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
27. Teichler U. (2004) *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. PP. 3–17.
28. Teichler U. (2008) *Diversification? Trends and Explanations of the Shape and Size of Higher Education*// *Higher Education*. Vol. 56. P. 349–379.
29. Telegina G., Schwengel H. (2012) *The Bologna Process: Perspectives and Implications for the Russian University*// *European Journal of Education*. Vol. 47. No 1. P. 37–49.
30. Trow M. (2000) *From Mass Higher Education to Universal Access*// *Minerva*. Vol. 37. P. 1–26.
31. Van Damme D. (2009) *The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process*// F. van Vaught (ed.) *Mapping the Higher Education Landscape*. P. 39–55.

## European Scales and Institutional Transformation in Russian Higher Education

**Yevgeni Knyazev (1955–2013)**

Doctor of Science, Professor, CEO, Center for University Management, Institute for Educational Studies, National Research University — Higher School of Economics.

Authors

**Natalya Drantusova (1971–2013)**

Candidate of Science, Senior Researcher, Center for University Management, Institute for Educational Studies, National Research University — Higher School of Economics.

We have analyzed how integration into the European education space affects the Russian higher education system. Two common European trends have been studied as driving forces of transformation: 1) institutional differentiation based on introducing the multi-level education system and 2) reform of the relationship between the higher education and the mass public. It appears that the multi-level system is implemented in Russian higher education through a State-initiated vertical differentiation of higher education institutions based on their research and development achievements and through a concentration of resources in a limited number of leading universities. We believe that an institutional differentiation like that, with different program levels, discards some crucial points: heterogeneity in the group of leading universities that get the pre-emption right to implement Master's programs; inherent heterogeneity of individual higher education institutions that may have both high R&D potential departments and mass-market oriented ones; the danger of inhibiting the enthusiasm of universities by imposing rigid limitations on their activities, while Master's degrees remain merely a source of profit for them. We are convinced that no consistent cooperation between employers and higher education in Russia is explained by the fact that, being guided by the Bologna Process principles, higher education outstripped employers by developing educational standards long before most industries adopted their occupational standards. We have singled out four models of university activities in the context of higher education system transformation: 1) research university, 2) system integration university, 3) regional integration university, and 4) human resource construction university.

Abstract

higher education, consistent transformation, institutional differentiation, the Bologna Process, multi-level education, research universities.

Key words

- Abankina I., Filatova L. (2008) Dvukhurovnevoye obrazovaniye Rossii: analiz podgotovki bakalavrov i magistrov [Two-Level Education in Russia: Analyzing Bachelor's and Master's Degrees]. *Rektor vuza*, no 6, pp. 28–39.
- Belyakov S., Klyachko T., Fedotov A. (2012) Analiz tseley i zadach gosudarstvennoy obrazovatelnoy politiki RF v 2000–2010 gg. [Analyzing Goals and Objectives of State Education Policy of the Russian Federation in 2000–2010]. *Universitetskoye obrazovaniye: praktika i analiz*, no 1 (77), pp. 6–18.
- Benneworth P., Jongbloed B. (2010) Who Matters to Universities? A Stakeholder Perspective on Humanities, Arts and Social Sciences Valorization. *Higher Education*, vol. 59, pp. 567–588.
- Clark B. (2003) Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. *Tertiary Education and Management*, vol. 9, pp. 99–116.

References

- Clark B. (2004) *Sustaining Change in Universities*. Berkshire: SRHE/Open University.
- Davies H. (2009) *Survey of Master Degrees in Europe*. Brussels: European University Association.
- De Boer H., File J. (2009) *Higher Education Governance Reforms across Europe*. Brussels: European Centre for Strategic Management of Universities.
- Dezhina I., Graham L. (2009) *Nauka v novoy Rossii: krizis, pomoshch, reformy* [Science in the New Russia: Crisis, Aid, Reform]. Rostov-on-Don: YuFU.
- Elken M., Gornitzka Å., Maassen P., Vukasovic M. (2011) *European Integration and the Transformation of Higher Education*. Oslo: University of Oslo.
- Gornitzka Å. (2010) Bologna in Context: A Horizontal Perspective on the Dynamics of Governance Sites for a "Europe of Knowledge". *European Journal of Education*. Vol. 45 (4). P. 535–548.
- HSE (2012) *Obrazovaniye v Rossiyskoy Federatsii: 2012 (statisticheskii sbornik)* [Education in the Russian Federation: 2012 (Data Book)], Moscow: HSE.
- Jongbloed B., Enders J., Salerno C. (2008) Higher Education and its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda. *Higher Education*, vol. 56, pp. 303–324.
- Kehm B., Michelsen S., Vabø A. (2010) Towards the Two-cycle Degree Structure: Bologna, Reform and Path Dependency in German and Norwegian Universities. *Higher Education Policy*, vol. 23, pp. 227–245.
- Knyazev Y., Drantusova N. (2013) *Institutsionalnaya dinamika v rossiyskom vysshem obrazovanii: mekhanizmy i trayektorii* [Institutional Dynamics in Russian Higher Education: Mechanisms and Trajectories]. *Universitetskoye obrazovaniye: praktika i analiz*, no 1, pp. 6–17.
- Kyvik S. (2004) Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, vol. 29, no 3, pp. 393–409.
- Levada-Tsentr (2013) *Rabotodateli i sistema vysshego obrazovaniya: po dannym Levada-Tsentra* [Employers and Higher Education System: Levada Center Statistics]. *Voprosy obrazovaniya*, no 1, pp. 174–182.
- Maassen P., Olsen J. P. (2007) *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Maassen P., Stensaker B. (2011) The Knowledge Triangle, European Higher Education Policy Logics and Policy Implications. *Higher Education*, vol. 61, pp. 757–769.
- Maleeva T., Zubarevich N., Ibragimov D. (eds) (2007) *Obzor sotsialnoy politiki v Rossii. Nachalo 2000-kh* [A Review of Social Policy in Russia: The Early 2000s]. Moscow: Independent Institute for Social Policy.
- MES (2012) National Program "Development of Education" for the Years 2013–2020. Available at: <http://base.garant.ru/70265348/> (accessed 10 May 2014).
- Neave G. (2009) The Bologna Process as Alpha or Omega, or, on Interpreting History and Context as Inputs to Bologna, Prague, Berlin and Beyond. *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (eds A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, P. Maassen), Dordrecht: Springer, pp. 17–58.
- Pimanenok R. (ed.) (2012) *Glavnye sobytiya v sovremennom obrazovanii: 2004–2012* [The Key Milestones of Contemporary Education: 2004–2012]. Moscow: Media-Lain.
- Reichert S. (2010) The Intended and Unintended Effects of the Bologna Reforms. *Higher Education Management and Policy*, vol. 22, no 1, pp. 99–118.
- Salmi J. (2009) *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, DC: The World Bank.
- Serrano-Velarde K., Stensaker B. (2010) Bologna — Realising Old or New Ideals of Quality? *Higher Education Policy*, vol. 23, pp. 213–226.

- Sursock A., Smidt H. (2010) *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Teichler U. (2004) Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. UNESCO Forum Occasional Paper Series. Paper No 6. *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research*, pp. 3–17.
- Teichler U. (2008) Diversification? Trends and Explanations of the Shape and Size of Higher Education. *Higher Education*, vol. 56, pp. 349–379.
- Telegina G., Schwengel H. (2012) The Bologna Process: Perspectives and Implications for the Russian University. *European Journal of Education*, vol. 47, no 1, pp. 37–49.
- Trow M. (2000) From Mass Higher Education to Universal Access. *Minerva*, vol. 37, pp. 1–26.
- Van Damme D. (2009) The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process. *Mapping the Higher Education Landscape* (ed. F. van Vaught), pp. 39–55.