

## РОССИЙСКАЯ СИСТЕМА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ\*

Даниил Петрович ФРОЛОВ

доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой маркетинга,  
Волгоградский государственный университет, Волгоград, Российская Федерация  
ecodev@mail.ru

### История статьи:

Принята 31.05.2016  
Принята в доработанном виде  
13.06.2016  
Одобрена 16.06.2016

УДК 338.49  
JEL: B52, I28

### Ключевые слова:

конвергенция, имитация,  
стандартизация,  
гипербюрократизация,  
Болонский процесс

### Аннотация

**Предмет.** В статье анализируются институциональные реформы в российской системе университетского образования и связанные с ними неформальные институциональные эффекты влияния на функционирование данной системы.

**Цели.** Систематизация содержательной интерпретации неформальных институциональных эффектов, сопровождающих формальные институциональные изменения в ходе реформы системы университетского образования в Российской Федерации, а также аргументация их причинности.

**Методология.** Методологической основой исследования является дескриптивный, эволюционный и каузальный институциональный анализ, а также метод включенного наблюдения за институциональными изменениями. Структура статьи базируется на сопоставлении основных целевых направлений политики образовательных реформ и связанных с ними комплексных институциональных эффектов.

**Результаты.** Выявлены три основных вида неформальных институциональных эффектов, связанных с реформами российского университетского образования: имитация трансплантированных институтов вместо конвергенции с европейской институциональной моделью, гипербюрократизация вместо стандартизации образовательных процессов, доминирование количественной оценки (квантификация) институциональных изменений вместо качественной модернизации и оптимизации системы высшего образования. Аргументировано, что институциональные проблемы российского высшего образования связаны не столько с «провалами государства» в области выработки эффективной политики регулирования, сколько с их сочетанием с «провалами университетов», десятилетиями осуществлявших пассивно-адаптационные стратегии и имплицитно отказавшихся от статуса акторов гражданского общества.

**Выводы.** Нарушение логики институционального проектирования в ходе реформы высшего образования привело к многочисленным трансплантационным и имитационным дисфункциям университетов.

© Издательский дом ФИНАНСЫ и КРЕДИТ, 2016

### Введение

Российские университеты на протяжении многих лет являются объектом непрерывных, радикальных и противоречивых институциональных реформ. Цель этих трансформаций – повышение эффективности бюджетных расходов на высшее образование, а их главная проблема состоит в игнорировании сложных институциональных эффектов развития системы университетского образования. Возникновение таких эффектов объективно связано с тем, что изменения формальных институтов неизбежно вызывают адаптивные трансформации неформальных институтов [1–4], а институциональная эффективность любой системы (в том числе системы университетского образования) определяется балансом позитивных и негативных

эффектов комбинации формальных и неформальных институтов. Структура данной статьи построена на сопоставлении целей российской государственной политики в сфере высшего образования с неучитываемыми при ее реализации комплексными институциональными эффектами.

### Конвергенция и имитация

В 2003 г. Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу, связанному с конвергенцией образовательных систем стран Европы и формированием единого европейского пространства высшего образования. Смысл этой институциональной реформы состоит в расширении возможностей академической мобильности студентов путем стандартизации образовательных систем и программ на основе компетентностного подхода, модульного принципа построения программ и системы зачетных единиц (образовательных кредитов) [5]. Это позволяет

\* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда и администрации Волгоградской области, проект № 15-12-34012 а(р).

учитывать промежуточные итоги аттестации студентов (в период обучения за рубежом) и признавать документы о высшем образовании на рынках труда стран – участниц Болонского процесса. Кроме того, для Российской Федерации открывается возможность экспорта образовательных услуг на европейский и американский рынки.

Однако если для стран Евросоюза Болонский процесс действительно представляет собой институциональную конвергенцию (сближение и унификацию норм, правил, стандартов в сфере высшего образования), то для нашей страны – это попытка трансплантации институциональной модели европейского высшего образования. Российская система высшего образования образца 2003 г. кардинально отличалась от европейской системы, поэтому фактически речь шла о ликвидации последних элементов советской образовательной системы и ее замене на европейскую.

Мировой опыт трансплантации институтов (заимствования институтов менее развитой страной из более развитых) показывает, что этот процесс сопровождается целым рядом трансплантационных дисфункций, к которым относятся [6]:

- отторжение института-трансплантата;
- институциональный конфликт, то есть сохранение формально-правовой оболочки трансплантированного института при радикальном изменении его неформального содержания;
- атрофия трансплантированного института и его перерождение в функционально искаженную форму.

В ходе присоединения к Болонскому процессу российская система университетского образования испытала на себе все три вида трансплантационных дисфункций.

Более или менее активное отторжение перехода к двухуровневой модели образования (бакалавриат – магистратура) наблюдалось в 2004–2007 гг., когда велась достаточно бурная общественная дискуссия, касающаяся полного отказа от советской модели высшего образования. Однако в связи с гражданской пассивностью студенчества и преподавательского сообщества антиболонские настроения не вылились в масштабные акции протеста, подобные демонстрациям студентов во Франции, Германии, Италии, Испании и других стран Евросоюза. Несмотря на некоторое давление парламентского меньшинства, в 2007 г. были

приняты поправки к федеральным законам «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», закрепившие переход на двухуровневую модель обучения и внедрение болонских принципов.

Однако формальное внедрение трансплантированного института вызвало глубокий институциональный конфликт. Переход на систему «бакалавриат – магистратура», к модульному и компетентностному подходам в учебном процессе было сжато по срокам и не предполагало периода адаптации. Поскольку администраторы и преподаватели университетов оказались в ситуации перманентного цейтнота, сложилась негласная конвенция о номинальном выполнении всех требований Болонского процесса при реальной консервации советской образовательной модели. Начиная с 2009 г. происходит стохастичная смена поколений государственных образовательных стандартов высшего образования. В них вводятся все более жесткие требования к качеству материально-технического, кадрового и методического обеспечения образовательных программ. Например, доля преподавателей, являющихся руководителями или ведущими работниками предприятий и организаций по профилю образовательной программы, доходит до 10–20% от преподавательского состава. При этом неясна мотивация их участия в учебном процессе в связи с относительно низкой заработной платой и необходимостью подготовки учебно-методической документации. В результате руководители образовательных программ вынуждены прибегать к разнообразным ухищрениям, наиболее распространенным из которых является включение в составы кафедр «мертвых душ» – практиков, которые номинально числятся преподавателями, но в реальности их нагрузку (объем учебной и методической работы) выполняют другие сотрудники, получая за них заработную плату. Еще одним примером имитации инноваций является внедрение компетентностного подхода [7]. Так, с 2009 г. студенты должны не просто получать знания, а формировать общекультурные и профессиональные компетенции, количество которых для каждой образовательной программы исчисляется десятками. Они должны быть зафиксированы в рабочих программах дисциплин и соотнесены со всеми проводимыми занятиями, заданиями, формами контроля и получаемыми оценками. Однако подавляющее большинство преподавателей не понимают сути нового подхода, критично относятся к нему и не собираются принципиально менять сложившиеся методики и практики обучения. В результате формально компетенции представлены в различных

документах (рабочих программах, учебных планах и т.д.), но в реальности никаких значимых качественных изменений не происходит.

В настоящее время можно уверенно констатировать наличие признаков атрофии трансплантированной европейской модели высшего образования и ее перерождения. Бакалавриат трансформировался в усеченную по срокам форму специалитета, а магистратура представляет собой функционально бессмысленный придаток бакалавриата, так как бакалавры получают практически весь объем знаний, которые ранее передавались специалистам, а в магистратуре широко практикуется повторение бакалаврских курсов под измененными названиями и с незначительными изменениями. Группы в магистратуре небольшие, при этом основная масса магистрантов уже работает или учится по индивидуальным планам, не посещая занятий и выполняя самостоятельные задания. Преподаватели или вынуждены заниматься профанацией, проводя повторы уже прочитанных курсов для находящихся в аудитории нескольких слабо мотивированных магистрантов, или неформально переводить занятия в режим самостоятельной работы. Поскольку обучение в магистратуре в основном ведется на договорной (платной) основе, руководство университетов стимулирует минимальный или нулевой отсев магистрантов по успеваемости (подобная ситуация наблюдается и в бакалавриате) [8], что ведет к консервации сложившейся гибридной модели обучения в магистратуре [9]. Вследствие функционального перерождения трансплантированной европейской модели она является лишь «оболочкой» специалитета, искусственно разделенного на два уровня, при этом все содержательные институциональные изменения лишь декларируются и имитируются, а по существу – повсеместно отторгаются.

### **Стандартизация и гипербюрократизация**

Введение в 2009 г. федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС) номинально отражает принципы Болонского процесса. Однако в Евросоюзе и в США, несмотря на разницу институциональных моделей высшего образования, формирование образовательных стандартов децентрализовано и осуществляется университетами, а сами стандарты имеют рамочный характер. В Российской Федерации стандартизация изначально носила жестко централизованный характер, а роль университетов в этом процессе была абсолютно пассивна [10]. В 2009–2011 гг. произошла смена трех поколений

образовательных стандартов. В настоящее время происходит постепенное утверждение стандартов промежуточного (3+) поколения, которые должны заменить в будущем на стандарты четвертого поколения. Чрезмерно высокие темпы институциональных изменений ведут к тому, что новые стандарты не успевают пройти период адаптации и не «приживаются» в системе университетского образования. При этом содержание стандартов постепенно эволюционировало к рамочной конструкции (как в Евросоюзе и США) и отсутствию жестких требований к содержанию подготовки. Так, примерно половина трудоемкости образовательных программ представляет собой вариативную часть, содержание которой определяется самими университетами. Однако рамочность федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования негативно компенсируется непрерывным ужесточением требований к сопровождающей документации, в частности к учебно-методическим комплексам (УМК) – многостраничным «фолиантам», в которых детально расписываются структура дисциплины, содержание лекций и семинаров, фонды оценочных средств, формы итогового контроля и т.д. Университетская администрация вынуждает преподавателей выполнять роль «бухгалтеров» по своим дисциплинам, скрупулезно подсчитывающих доли затрат рабочего времени на те или иные виды учебных занятий, уровни и показатели освоения компетенций и т.д. Следует учесть, что средний объем учебной нагрузки преподавателей начиная с 2009 г. вырос в 1,5–2 раза, причем речь идет именно об аудиторной, наиболее трудозатратной нагрузке. Трудоемкость создания учебно-методических комплексов чрезвычайно высока, но еще более значительно бюрократическое давление на преподавателей. Специализированные университетские структуры в перманентном режиме проводят проверки учебно-методических комплексов и образовательных программ, требуя все большей их детализации и формального учета малейших требований стандартов. Перегруженных учебной работой преподавателей вынуждают заниматься и документальной работой, требования к которой постоянно меняются по воле вузовской бюрократии.

Сложившаяся ситуация является следствием институционального противоречия между формально рамочным характером федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и жесточайшими требованиями к их выполнению со стороны Рособнадзора – федерального органа, ответственного за лицензирование и аккредитацию

всех государственных и частных высших учебных заведений Российской Федерации. Проверки вузов экспертами Рособнадзора практически парализуют учебный процесс и имеют выраженный волонтаристский характер. В связи с рамочностью стандартов определение степени соответствия им образовательных программ остается на усмотрение экспертов. Тем самым нарушается ключевой принцип Болонской декларации, которая объявляет университеты самодостаточными организациями. Далеко не всегда высок уровень компетентности самих экспертов: зачастую это кандидаты наук, не имеющие опыта административной работы в вузе и не знающие всех специфических тонкостей работы кафедр, подходящие к оценке выполнения стандартов исключительно по формальным критериям. Нечеткость стандартов оставляет широкое поле возможностей для их субъективных трактовок экспертами. Например, одним из типичных замечаний является несоответствие базового образования преподавателей дисциплинам, которые они ведут. Так, доктор наук, профессор в области математики, автор учебников и многочисленных научных работ, не может преподавать математические дисциплины, поскольку полученное им десятилетия назад базовое образование не было связано с математикой. Таким же образом историк, математик или философ, имеющий кандидатскую степень по экономике, не легитимен проводить занятия по дисциплинам экономического профиля. В результате возникла неформальная практика фиктивного получения преподавателями требуемого базового высшего образования в своих же университетах. Для этого организуются программы профессиональной переподготовки или преподаватели поступают в магистратуру на бюджетные места.

Нередки случаи, когда заведующие кафедрами обучаются в магистратуре на своих же кафедрах. Естественно, что весь учебный процесс при этом полностью имитируется, что наблюдают обычные студенты. Это негативно сказывается на университетской корпоративной культуре. В связи с высокими рисками субъективных интерпретаций нечетких требований рамочных стандартов администрация университетов стремится превентивно защититься от любых замечаний, требуя документального подтверждения выполнения безоговорочно всех требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. В итоге гипербюрократизация растет внутри университетской системы. Она охватывает не только учебный

процесс, но и все стороны деятельности университетов [11, 12].

Неуклонно растет количество проверок в ходе внешнего контроля деятельности вузов. Типичный университет ежегодно подвергается десяткам проверок от разнообразных контролирующих органов – Минобрнауки, Рособнадзора, Федеральной антимонопольной службы, Федеральной налоговой службы, Росфиннадзора, Ростехнадзора, Росздравнадзора, Федеральной миграционной службы, Роспотребнадзора, Контрольно-ревизионного управления, прокуратуры и др. Из года в год увеличиваются объемы запрашиваемого органами-регуляторами документооборота. Руководство университетов вынуждено создавать новые должности и инфраструктурные подразделения, увеличивая штаты административного аппарата и повышая непроизводительные расходы, не связанные с качеством образовательных услуг. Внутренняя бюрократия вузов из вспомогательной структуры трансформировалась в контролирующую структуру с широкими полномочиями. Произошла инверсия ролей преподавателей и административных работников университета. Именно номинально «обслуживающим» учебный процесс инфраструктурным подразделением принадлежат все ключевые ресурсы власти в российских вузах.

На рынке труда университеты ведут поиск не лучших профессоров, а лучших юристов, бухгалтеров, специалистов по государственным закупкам и т.д. Во многих российских университетах количество административного персонала превысило численность преподавательского состава. Данные тенденции существенно расходятся с подобными трендами развития ведущих зарубежных университетов и систем управления ими [13–16].

### **Оптимизация и квантификация**

Повышение эффективности бюджетных расходов на высшее образование связывается российскими федеральными чиновниками с оптимизацией системы университетского образования. Совокупные расходы на образование в консолидированном бюджете Российской Федерации в 2005–2014 гг. выросли в 3,99 раза, на высшее образование – в 4,13 раза. За этот период доля расходов на высшее образование в валовом внутреннем продукте выросла с 0,58 до 0,73%. При этом численность студентов в системе университетского образования уменьшилась на 26,3%, однако доля высшего образования в общем объеме бюджетных средств, направляемых на образование, в 2005 и 2014 гг. не изменилась

и составила 18,6%. Таким образом, бюджетное финансирование высшего образования постепенно увеличивается, хотя и отстает от показателей стран, лидирующих по развитию человеческого капитала.

Повторяемый в качестве своеобразной мантры термин «оптимизация» означает сокращение сети государственных вузов путем их объединения и ликвидации филиалов. В 2012 г. впервые был проведен мониторинг эффективности вузов (общероссийская диагностика по комплексу аккредитационных показателей), который стал ежегодным. По результатам первого мониторинга 27,7% обследованных вузов имели признаки неэффективности. Этот результат стал исходной точкой запущенного Минобрнауки России процесса объединения вузов, то есть слияний неэффективных вузов с эффективными. Первые случаи объединения университетов носили директивный характер и инициировались Минобрнауки России в одностороннем порядке без каких-либо экспертиз и обсуждений. Поэтому пилотные проекты слияния вузов проходили в напряженной атмосфере митингов, забастовок, информационных войн и судебных разбирательств. Наглядным примером является присоединение Российского государственного торгово-экономического университета к Российскому экономическому университету им. Г.И. Плеханова, получившее широкий резонанс в средствах массовой информации и Интернете. Учитывая полученный негативный опыт, министерство изменило стратегию и разработало «дорожную карту» развития образования (2014 г.), в которой была зафиксирована идея о создании в 2015–2017 гг. 100–120 региональных опорных вузов. Им будут выделены бюджетные места в магистратуру и аспирантуру, они сохраняют советы по защите диссертаций и в течение трех лет получают федеральную субсидию в размере 100–200 млн руб. Остальные региональные вузы, которые не получают статус опорных, фактически потеряют свои научные школы и будут осуществлять подготовку только по практико-ориентированным программам прикладного бакалавриата. Конкурс заявок университетов, стремящихся стать региональными опорными вузами, предполагает выполнение требований, значительно превышающих параметры среднего российского университета (количество студентов, доходы от исследований и разработок и т.д.). Тем самым создается добровольно-принудительная мотивация к вынужденному объединению.

Главной проблемой оптимизации системы высшего образования, в том числе мониторинга эффективности и укрупнения университетов, является замкнутость на количественных показателях (квантификация) сложнейших институциональных изменений. Так, одним из ключевых показателей деятельности федеральных и национальных исследовательских университетов<sup>1</sup> является количество статей в международных библиографических и реферативных базах данных (Scopus и Web of Science). Поскольку значительно увеличить количество публикаций в ведущих журналах в сжатые сроки невозможно, университеты прибегли к испытанной имитационной стратегии. Ее конкретными формами стали платные публикации в так называемых «мусорных» журналах и сборниках материалов конференций, выплаты активным зарубежным исследователям за указание аффилиации с российским вузом и др. Схожая ситуация произошла с разрешением создания при университетах малых инновационных предприятий, количество которых также стало рассматриваться как важный показатель инновационной активности вузов. Однако по самым оптимистичным оценкам, не менее трети малых инновационных предприятий создаются лишь номинально для соответствия вузов министерским требованиям, что, безусловно, кардинально противоречит принципам и логике стартап-индустрии в развитых странах [17, 18]. Для реального инновационного предпринимательства преподавателям не хватает ни времени, ни капитала, ни опыта, особенно с учетом отсутствия в Российской Федерации развитой инфраструктуры венчурного финансирования и трансфера инноваций. Во всех государственных программах и в университетской отчетности фигурируют исключительно количественные показатели (количество малых инновационных предприятий, численность работающих в них сотрудников, аспирантов, студентов и т.д.), которые завышаются вузами (например, учитывается не количество ставок, а численность работников, которая заведомо больше). Безусловно, можно было бы учитывать финансовые (в частности, оборотные) показатели, но они являются коммерческой тайной.

Использование количественных показателей, безусловно, упрощает органам – регуляторам системы университетского образования задачу оценки его эффективности, однако не решают задачу оценки качества образования и науки в вузах. Оценивается количество статей без учета

<sup>1</sup> Созданные в 2007–2010 гг. интегрированные вузы с наиболее мощным научным потенциалом, получающие повышенное бюджетное финансирование.

импакт-фактора журналов, количество цитирований без учета самоцитирований, количество международных договоров о сотрудничестве и сетевом сотрудничестве вузов, которые на практике оказываются ни к чему не обязывающими протоколами о намерениях и т.д. В целом рост зависимости российских университетов от государства разительно отличается от университетской автономии в Европе, направленной на укрепление конкурентоспособности образовательных организаций [19].

### Заключение

Причины институциональной неэффективности российской системы университетского образования многообразны и еще окончательно не отражены научным сообществом. Среди причин исследователи указывают на эффект path dependence и неадекватность институциональной матрицы Российской Федерации институтам западного типа [20], игнорирование роли неформальных институтов и дефицит обратной связи с университетским сообществом [21], хроническое недофинансирование системы высшего образования [22], «одержимость» регулятора, гиперрегулирование и перепады в регулятивной политике [23].

По нашему мнению, указанные причины в большей степени имеют производный характер от главной причины – нарушения логики институционального проектирования в ходе реформы высшего образования в Российской Федерации. На это указывают и иррационально сжатые сроки проводимых институциональных

изменений (как в случае с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования или созданием региональных опорных вузов), стохастические изменения приоритетов политики (от дерегулирования к гиперрегулированию), перманентные институциональные инновации при отсутствии периода их адаптации (в череде быстро меняющихся «фетишей» можно отметить малые инновационные предприятия, базовые кафедры на предприятиях, показатели Российского индекса научного цитирования, публикации в Scopus и Web of Science, интерактивные занятия, сетевое сотрудничество вузов и т.д.), ограниченность профессиональной дискуссии и экспертизы проектов реформ, отсутствие анализа опыта пилотных проектов.

Российская система университетского образования характеризуется многочисленными институциональными аномалиями – неэффективными, но устойчивыми нормами, правилами и механизмами взаимодействий акторов. Такие аномалии сложились эволюционно, они глубоко укоренены в повседневной практике университетской жизни. Во многом они обусловлены «провалами государства»: стратегической «близорукостью», нечеткими законами, аморфными ориентирами и недостаточным финансированием. В значительной степени эти институциональные аномалии усилены «провалами университетов» в результате осуществления ими пассивно-адаптационных стратегий, что привело к их комплексным дисфункциям и трансформации в бюрократизированные имитационные институты.

### Список литературы

1. *Pejovich S.* The Effects of the Interaction of Formal and Informal Institutions on Social Stability and Economic Development. *Journal of Markets and Morality*, 1999, vol. 2, no. 2, pp. 164–181.
2. *Greif A., Laitin D.* A Theory of Endogenous Institutional Change. *American Political Science Review*, 2004, vol. 98, no. 4, pp. 633–652. doi: 10.1017/S0003055404041395
3. *Chavance B.* Formal and Informal Institutional Change: The Experience of Postsocialist Transformation. *The European Journal of Comparative Economics*, 2008, vol. 5, no. 1, pp. 57–71.
4. *Casson M.C., Della Giusta M., Kambhampati U.S.* Formal and Informal Institutions and Development. *World Development*, 2010, vol. 38, no. 2, pp. 137–141. doi: 10.1016/j.worlddev.2009.10.008
5. *Stensaker B., Valimaa J., Sarrico C. (eds).* Managing Reform in Universities: The Dynamics of Culture, Identity and Organisational Change. N.Y., Palgrave Macmillan, 2012, 264 p.
6. *Полтерович В.М.* Трансплантация экономических институтов // Экономическая наука современной России. 2001. № 3. С. 24–50.

7. Лазар М.Г. Воздействие реформы высшего образования России на будущие кадры науки // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6. № 1. С. 47–56.
8. Латова Н.В., Латов Ю.В. Обман в учебном процессе // Общественные науки и современность. 2007. № 1. С. 31–46.
9. Тумаев К.Д. Академический сговор // Отечественные записки. 2012. № 2. С. 184–194.
10. Леонтьева Э.А. Стандарты и реальность: можно ли в российских вузах учиться по правилам // Вопросы образования. 2010. № 1. С. 208–224.
11. Бляхер М.Л. Гиперрегулирование в системе высшего образования // Отечественные записки. 2013. № 4. С. 49–59.
12. Панфилова Т.В. Реформирование высшего образования в России: демократизация или бюрократизация? // Общественные науки и современность. 2010. № 4. С. 65–72.
13. Slaughter S., Rhoades G. Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2004, 384 p.
14. Shore C., Taitz M. Who 'Owns' the University? Institutional Autonomy and Academic Freedom in an Age of Knowledge Capitalism. *Globalisation, Societies and Education*, 2012, vol. 10, no. 2, pp. 201–219. doi: 10.1080/14767724.2012.677707
15. Mattei P. (ed.). University Adaptation in Difficult Economic Times. Oxford, Oxford University Press, 2014, 208 p.
16. Primeri E., Reale E. (eds). The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries: Organizational Boundaries. Rotterdam, Sense Publishers, 2015, 242 p.
17. Shore C., McLauchlan L. 'Third Mission' Activities and Academic Entrepreneurs: Commercialization and the Remaking of the University. *Social Anthropology*, 2012, vol. 20, iss. 3, pp. 267–286. doi: 10.1111/j.1469-8676.2012.00207.x
18. Beracs J. Emerging Entrepreneurial Universities in University Reforms: The moderating role of personalities and the social/economic environment. *CEPS Journal*, 2014, vol. 4, iss. 2, pp. 9–26.
19. Whitley R., Gläser J. The Impact of Institutional Reforms on the Nature of Universities as Organisations // Organizational Transformation and Scientific Change: The Impact of Institutional Restructuring on Universities and Intellectual Innovation (Research in the Sociology of Organizations, vol. 42). Emerald Group Publishing Limited, 2014, pp. 19–49.
20. Kirdina S. New Systemic Approach for Comparative Political and Economic Analysis. *Review of Radical Political Economics*, 2013, vol. 45, no. 3, pp. 341–348. doi: 10.1177/0486613413487167
21. Вольчик В.В., Зотова Т.А., Филоненко Ю.В., Фурса Е.В., Кривошеева-Медянцева Д.Д. Идентификация направлений институциональных изменений в сфере российского высшего образования // Вопросы регулирования экономики. 2015. Т. 6. № 2. С. 114–131.
22. Вольчик В.В. Реформирование российской системы высшего образования: роль мифов и институтов // TERRA ECONOMICUS. 2013. Т. 11. № 2. С. 94–103.
23. Балацкий Е.В. Синдром аритмии реформ в системе высшего образования // Журнал Новой экономической ассоциации. 2014. № 4. С. 111–140.

**THE RUSSIAN SYSTEM OF UNIVERSITY EDUCATION:  
ISSUES OF INSTITUTIONAL EFFECTIVE STRENGTH**

**Daniil P. FROLOV**

Volgograd State University, Volgograd, Russian Federation  
ecodev@mail.ru

**Article history:**

Received 31 May 2016  
Received in revised form  
13 June 2016  
Accepted 16 June 2016

**JEL classification:** B52, I28

**Keywords:** Bologna process,  
convergence, imitation,  
standardization,  
hyper-bureaucratization

**Abstract**

**Importance** The article analyzes the institutional reforms in the Russian system of University education and related informal institutional effects in terms of their impact on the effective functioning of the system.

**Objectives** The purpose of the article is to systematize and interpret the informal institutional effects accompanying the formal institutional changes in the course of the reform of the University education system in Russia, as well as reason their causality. The article is structured using a correlation of the major target policies of educational reforms and related integrated institutional effects.

**Methods** The methodology includes descriptive, evolutionary and causal institutional analyses, and a method of participant observation of institutional changes.

**Results** The article reveals the basic cause of institutional ineffectiveness of Russia's University system which is the wrong logic of institutional design in the reform of higher education, resulting in many transplant and simulated dysfunctions of the Universities.

**Conclusions** The article concludes that institutional problems of the Russian higher education relate not so much to "failures of the State" in formulating effective regulation policies as to their combination with "failures of the Universities" engaged in passive and adaptive strategies for decades, and implicitly renounced the status of civil society actors.

© Publishing house FINANCE and CREDIT, 2016

**Acknowledgments**

The article was supported by the Russian Foundation for Humanities and Administration of the Volgograd Oblast, project No. 15-12-34012a(p).

**References**

1. Pejovich S. The Effects of the Interaction of Formal and Informal Institutions on Social Stability and Economic Development. *Journal of Markets and Morality*, 1999, vol. 2, no. 2, pp. 164–181.
2. Greif A., Laitin D. A Theory of Endogenous Institutional Change. *American Political Science Review*, 2004, vol. 98, no. 4, pp. 633–652. doi: 10.1017/S0003055404041395
3. Chavance B. Formal and Informal Institutional Change: The Experience of Postsocialist Transformation. *The European Journal of Comparative Economics*, 2008, vol. 5, no. 1, pp. 57–71.
4. Casson M.C., Della Giusta M., Kambhampati U.S. Formal and Informal Institutions and Development. *World Development*, 2010, vol. 38, no. 2, pp. 137–141. doi: 10.1016/j.worlddev.2009.10.008
5. Stensaker B., Valimaa J., Sarrico C. (Eds). *Managing Reform in Universities: The Dynamics of Culture, Identity and Organisational Change*. N.Y., Palgrave Macmillan, 2012, 264 p.
6. Polterovich V.M. [Transplantation of economic institutions]. *Ekonomicheskaya nauka sovremennoi Rossii = Economics of Contemporary Russia*, 2001, no. 3, pp. 24–50. (In Russ.)
7. Lazar M.G. [The effect of reform of higher education in Russia on the future frames of science]. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*, 2015, vol. 6, no. 1, pp. 47–56. (In Russ.)
8. Latova N.V., Latov Yu.V. [Cheating in the educational process]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost' = Social Science and Modernity*, 2007, no. 1, pp. 31–46. (In Russ.)
9. Titaev K.D. [Academic conspiracy]. *Otechestvennye zapiski = Patriotic Notes*, 2012, no. 2, pp. 184–194. (In Russ.)



10. Leont'eva E.A. [Standards and the reality: Can one study in Russian universities according to the rules?]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2010, no. 1, pp. 208–224. (In Russ.)
11. Blyakher M.L. [Hyper-regulation in higher education]. *Otechestvennye zapiski = Patriotic Notes*, 2013, no. 4, pp. 49–59. (In Russ.)
12. Panfilova T.V. [Reforming the higher education in Russia: democratization or bureaucracy?]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost' = Social Science and Modernity*, 2010, no. 4, pp. 65–72. (In Russ.)
13. Slaughter S., Rhoades G. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2004, 384 p.
14. Shore C., Taitz M. Who 'Owns' the University? Institutional Autonomy and Academic Freedom in an Age of Knowledge Capitalism. *Globalisation, Societies and Education*, 2012, vol. 10, no. 2, pp. 201–219. doi: 10.1080/14767724.2012.677707
15. Mattei P. (Ed.). *University Adaptation in Difficult Economic Times*. Oxford, Oxford University Press, 2014, 208 p.
16. Primeri E., Reale E. (Eds). *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries: Organizational Boundaries*. Rotterdam, Sense Publishers, 2015, 242 p.
17. Shore C., McLauchlan L. 'Third Mission' Activities and Academic Entrepreneurs: Commercialization and the Remaking of the University. *Social Anthropology*, 2012, vol. 20, iss. 3, pp. 267–286. doi: 10.1111/j.1469-8676.2012.00207.x
18. Beracs J. Emerging Entrepreneurial Universities in University Reforms: The moderating role of personalities and the social/economic environment. *CEPS Journal*, 2014, vol. 4, iss. 2, pp. 9–26.
19. Whitley R., Gläser J. (Eds). *The Impact of Institutional Reforms on the Nature of Universities as Organisations*. In: *Organizational Transformation and Scientific Change: The Impact of Institutional Restructuring on Universities and Intellectual Innovation*. Research in the Sociology of Organizations, vol. 42. Emerald Group Publishing Limited, 2014, pp. 19–49.
20. Kirdina S. New Systemic Approach for Comparative Political and Economic Analysis. *Review of Radical Political Economics*, 2013, vol. 45, no. 3, pp. 341–348. doi:10.1177/0486613413487167
21. Vol'chik V.V., Zotova T.A., Filonenko Yu.V., Fursa E.V., Krivosheeva-Medyantseva D.D. [Identification of areas of institutional changes in the field of Russian higher education]. *Voprosy regulirovaniya ekonomiki = Journal of Economic Regulation*, 2015, vol. 6, no. 2, pp. 114–131. (In Russ.)
22. Vol'chik V.V. [Reform of the Russian higher education: the role of myths and institutions]. *TERRA ECONOMICUS*, 2013, vol. 11, no. 2, pp. 94–103. (In Russ.)
23. Balatskii E.V. [Arrhythmia syndrome of reforms in higher education]. *Zhurnal Novoi ekonomicheskoi assotsiatsii = Journal of the New Economic Association*, 2014, no. 4, pp. 111–140. (In Russ.)