

Многообразии и диверсификация высшего образования: тенденции, вызовы и варианты политики

Ульрих Тайхлер

Статья поступила
в редакцию
в августе 2014 г.

Ульрих Тайхлер
профессор Международного центра исследований в области высшего образования Университета Касселя (Германия). Адрес: Universität Kassel, Mönchebergstraße, 19, 34109, Kassel. E-mail: teichler@incher.uni-kassel.de

Аннотация. Анализируется развитие и изменение за последние полвека представлений о многообразии высшего образования, структуре систем высшего образования, институциональных паттернах их организации. Особое внимание уделяется сильным и слабым сторонам рейтингов университетов как одного из аспектов вертикального многообразия систем высшего образования и метода оценки эффективности высших учебных заведений. Автор считает, что страна, стремящаяся достичь равновесия в построении своей обра-

зовательной системы, действительно нуждается в выработке целенаправленной политики в области высшего образования. Ее составными частями должны стать не только конкуренция между университетами и подражание лучшим в том, что касается качества исследований, но и обеспечение горизонтального многообразия, поддержка преподавания, повышение социальной значимости высшего образования, усилия по повышению качества образования и роли университетов, не занимающих верхние строчки рейтингов.

Ключевые слова: политика в области высшего образования, вертикальное многообразие университетов, институциональная диверсификация, университеты мирового класса, рейтинги, элитное высшее образование, массовое высшее образование, универсальное высшее образование.

1. Введение Результаты множества исследований, в которых анализировались закономерности развития высшего образования в разных странах мира, свидетельствуют о том, что долгое время все континенты использовали модель (или модели) современного университета, созданную в Европе: университет как учреждение, которое будит мысль и стимулирует любопытство, которое занимается поиском знаний ради самих знаний и ради истины без оглядки на власти предрержащие и в котором непрерывная критика общепринятых суждений является главным источником прозрений и инноваций. Среди фундаментальных принципов функ-



ционирования современного университета часто указывают также тесную связь между преподаванием и исследовательской деятельностью, а также высокую степень академической свободы. Некоторые исследователи прослеживают развитие европейских университетов в данном контексте на протяжении 800 лет, беря за точку отсчета основание университетов в Болонье и Париже, а другие относят возникновение современной модели университета к началу XIX в., когда Гумбольдт выдвинул свою концепцию, в основании которой лежит «единство исследования и преподавания», и связывают ее прежде всего с наполеоновским и «оксбриджским» подходами к организации высшего образования.

Уже в течение более чем полувека, однако, сильное влияние на высшее образование в других странах оказывает университетская система Соединенных Штатов. Многие государства так или иначе используют в организации собственной системы высшего образования две ее характерные черты: наделение администраций университетов большими полномочиями в управлении вузом и подготовку докторов наук в рамках постдипломного обучения. Однако, с нашей точки зрения, наибольшее влияние американская система высшего образования оказала на мировое университетское сообщество в другом отношении: она способствовала популяризации представления о том, что существенное расширение охвата молодежи высшим образованием является желательным направлением развития университетской системы и что высокая степень многообразия системы высшего образования способствует вовлечению в эту систему различных групп студентов и обеспечению высокого качества исследований в избранных секторах высшего образования.

Среди аспектов такого явления, как многообразие высшего образования, наибольшее внимание сегодня привлечено к рейтингам университетов мирового класса. Широкое распространение получило мнение, что политика выявления различий между высшими учебными заведениями и поддержки ограниченного числа выдающихся университетов, предоставляющих образование высшего качества, сложилась в США и оттуда проникла за последние годы в Европу [Stensaker, Kehm 2009. P. VIII]. Однако европейские исследователи часто игнорируют тот факт, что многообразие, понимаемое как резко выраженная вертикальная иерархия высших учебных заведений, распределенных по качеству и репутации, имеет давнюю традицию в Японии, Китае и ряде других стран Азии, и там к этому относятся даже с большим вниманием, чем в США.

Автор настоящей статьи убежден, что содержание современных дискуссий о многообразии в высшем образовании, которые преимущественно сосредоточены на вертикальной диверсификации университетов на верхних строчках рейтингов (в эти

Ulrich Teichler.
Diversity and
Diversification of
Higher Education:
Trends, Challenges
and Policies (*пер.
с англ. Н. Микшиной*).
Оригинальный текст
был предоставлен
автором в редакцию
журнала «Вопросы
образования».

рейтинги включены примерно 500 из более чем 20 тыс. высших учебных заведений), легче понять, если обратиться к рассмотрению «многообразия» «структур», «паттернов» или «организации и масштаба» систем высшего образования в целом, если проанализировать, как они развивались и менялись на протяжении последнего полувека по всему миру. Поэтому, прежде чем прокомментировать современные представления о многообразии, составляющие неотъемлемую часть концепций «университетов мирового класса», мы опишем развитие дискурса о многообразии высшего образования в экономически развитых странах.

Многообразие — один из наиболее популярных и противоречивых вопросов политики в области высшего образования, ведь меры, принимаемые в этой сфере, способны повлечь за собой очень серьезные последствия. Организация и масштабы систем высшего образования непрерывно меняются, при этом часто — под влиянием внешних участников, например национальных правительств и парламентов, и эти механизмы регулирования извне могут оказать чрезвычайно сильное влияние на внутренние ключевые процессы в высших учебных заведениях и тем самым на услуги, которые высшее образование предоставляет обществу (исследование автором данного вопроса см. в [Teichler, 2005; 2008; 2010]).

2. Понятия, определения и классификация многообразия

Общественные условия, в которых осуществляются основные виды деятельности в области высшего образования — преподавание и обучение, исследование и, возможно, обслуживание, — могут быть самыми разными. Они варьируют (в пределах каждой страны и между странами) в соответствии с задачами и функциями образования, составом, уровнем и содержанием деятельности учебных заведений, этапами учебных программ и т. д.

Применительно к макроуровню социума термином «*система высшего образования*» все чаще обозначают все виды высших учебных заведений в конкретной стране. Такое содержание термина означает, что характер системы высшего образования, несмотря на универсальную природу некоторых дисциплин, на международное сотрудничество, на академические обмены и космополитизм многих ученых, в значительной мере определяется сложившимся в каждой конкретной стране режимом управления и финансирования, организационными правилами, принятыми методами составления учебных планов и т. д., и поэтому эти системы существенно различаются в разных странах. О системе высшего образования говорят не только применительно к странам с мощными механизмами координации образовательной политики на национальном уровне, но и применительно к федеративным государствам, таким как Канада, США, Германия, Швейцария, Бразилия и Нигерия, где сильнейшее влияние



на общественные условия осуществления образовательной деятельности оказывают законодательные нормы отдельных штатов, провинций и т. д. в пределах страны. В этих странах правила и методы в области высшего образования также обычно оказываются в основном схожими [Cortés, Teichler, 2010].

Мнения относительно границ рассматриваемой системы высказываются разные, и со временем эти представления меняются. До 1950-х годов в экономически развитых странах преимущественное внимание уделялось университетам. К этой категории относились учебные заведения, присваивающие степень доктора наук и характеризующиеся тесной связью между исследовательской деятельностью и преподаванием. Другие высшие учебные заведения, например готовящие преподавателей, хотя и обладали некоторыми общими с университетом чертами, не считались существенными составляющими «университетской системы». Позднее популярность приобрел термин «высшее образование», т. е. было признано, что учебные заведения, где преподавание и исследование связаны не так тесно и где скорее преобладает функция преподавания, тем не менее имеют много общего с университетами. Начиная примерно с 1980-х годов международные организации, такие как ЮНЕСКО, ОЭСР и Всемирный банк, часто используют понятие «*третичное образование*» (*tertiary education*). В этом ряду также следует упомянуть такие термины, как «образование после второй ступени» и «образование третьего уровня». Использование этих терминов призвано подчеркнуть наличие общей функции у всех видов образования, получаемого лицами старше типичного возраста приобретения среднего образования, хотя уровень интеллектуальных притязаний и связь с наукой у этих видов образования могут сильно различаться.

Наиболее очевидным элементом многообразия в высшем образовании является многообразие *дисциплин*. Для каждой территории, метода и области знаний характерна собственная территория дискурса, и это же, как правило, касается высших учебных заведений с их дисциплинарными подразделениями, будь то факультет, секция, кафедра, институт и т. д. Однако разграничение дисциплин считается чем-то настолько само собой разумеющимся, что едва ли упоминается при разговоре о многообразии высшего образования.

Основные дискуссии о *многообразии* высшего образования разворачиваются не вокруг систем и не вокруг дисциплин. Большинство исследователей анализируют *институциональные сегменты*, в которых осуществляется преподавание, изучение и исследование: это могут быть «организации», «паттерны» или «структуры» системы высшего образования. При этом особое внимание уделяется видам высших учебных заведений и программ, уровням учебных программ или уровням и профилям отдельных учреждений или отдельных кафедр. Некоторые исследования

многообразия высшего образования включают и другие показатели, такие как организационные различия, способы финансирования учебных заведений (например, анализируют различия между государственным и частным высшим образованием), способы представления образовательных программ (например, дистанционное образование) [Birnbbaum, 1983; Huisman, 1995].

В большинстве работ, посвященных анализу многообразия высшего образования и его частных случаев, часто объединяемых понятием «диверсификация», системы высшего образования описываются очень конкретно, в частности рассматриваются:

- типы высших учебных заведений или типы учебных программ;
- уровни программ;
- репутация и престиж — нередко в соответствии с предметно-содержательным профилем учебных заведений и учебных программ.

Систематизировав эти описания, можно выделить три вида разграничений:

- основывается ли многообразие на *формальных элементах*, которые служат дескрипторами законов и других норм (например, на институциональных типах, уровнях программ, официальных функциях учебных программ) или на *неформальных элементах* (например, профилях и репутации);
- являются ли различия *вертикальными* (разница в уровне качества, репутации, избирательности и т. д.) или *горизонтальными* (различия в предметно-содержательных профилях, концептуальных школах и т. д.);
- проводится различие *между разными институциональными условиями* (межинституциональные различия, т. е. между высшими учебными заведениями) или *в пределах одних институциональных условий* (внутриинституциональные, например, сравниваются уровни учебных программ и степеней или академическая продуктивность ученых одного университета или одной кафедры).

Неоднократно предпринимались попытки описать на основании параметров многообразия *общий характер той или иной системы высшего образования*. В таких работах, если проводился анализ формальных элементов, некоторые системы высшего образования получили наименование *унитарных*, поскольку в них явно доминировал один институциональный тип: например, почти все высшие учебные заведения Италии являются университетами, т. е. учреждениями, присваивающими степень доктора наук. Другие системы именуются бинарными, двухтипными или многотипными. Например, для высшего образования Гер-



мании с 1970-х годов характерно различие университетов и профессиональных вузов. Наконец, некоторые системы получили наименование *многоуровневых*. Например, высшее образование во Франции и США часто описывают по уровням учебных программ и степеням, а не по типам учебных заведений [Teichler, 1988].

В некоторых странах приняты собственные классификации высших учебных заведений, позволяющие дать характеристику системе высшего образования без каких бы то ни было международных сравнений. Например, классификация Карнеги в США, названная так в честь фонда, выступившего инициатором ее создания, группирует высшие учебные заведения на основании того, насколько интенсивно они ведут исследовательскую деятельность и занимаются подготовкой докторов наук. В этой классификации выделяются категории: исследовательские университеты, многоаспектные университеты (добившиеся высокого качества исследований и докторских программ в отдельных областях), колледжи высшей ступени, колледжи низшей ступени и т. д.

Наконец, некоторые описания многообразия институциональных условий включают более широкий диапазон *элементов, связанных с институциональным многообразием*, например правила отбора и приема абитуриентов; типы учащихся, представленные в учебном заведении; те или иные академические и профессиональные миссии вуза; акцентирование связи между преподаванием и исследованием или преимущественно преподавательская направленность высшего учебного заведения.

Получившая широкое признание концепция, согласно которой общим трендом развития высшего образования является его диверсификация, не вводит каких-либо формальных разграничений в рамках системы высшего образования. Она прослеживает тенденцию к диверсификации, скорее, в обогащении функций системы высшего образования — оно обуславливает выделение различных секторов высшего образования. Но при этом остался невыясненным вопрос, как различаются секторы с точки зрения институциональных паттернов.

Американский исследователь высшего образования Мартин Трой [Trow, 1974] ввел понятия «элитное высшее образование», «массовое высшее образование», «универсальное высшее образование». Он утверждал, что пока в высшие учебные заведения после средней школы принимается менее 15% возрастной когорты, высшее образование в стране можно считать достаточно гомогенным. Для элитного образования характерен акцент на исследовательской деятельности, высокий интеллектуальный уровень, оно готовит будущую элиту общества. Если охват высшим образованием составляет более 15% возрастной когор-

3. Элитное, массовое и универсальное высшее образование

ты, помимо элитного высшего образования возникает массовое. Оно призвано оказывать образовательные услуги студентам, вовлеченным в систему высшего образования сверх «квоты» в 15% возрастной когорты, оно совсем не связано или, в лучшем случае, в весьма ограниченной степени связано с исследованиями. Тем самым оно «защищает» элитное высшее образование, которое продолжает работать с избранным контингентом и много внимания уделяет исследованиям. Наконец, если в вузы поступают более 50% выпускников школ, возникает универсальное высшее образование как третий функциональный сегмент наряду с элитным и массовым.

Концепцию Троу часто трактуют неверно. Он вовсе не утверждал, что массовое высшее образование заменяет элитное по мере расширения высшего образования как такового. Скорее, он полагает, что массовое высшее образование дополняет элитное, и считает сосуществование элитного и массового высшего образования наилучшей моделью развития системы высшего образования, обеспечивающей расширение диапазона его функций [Burrage, 2010]. Троу указывал, что разные страны избирают разные пути увеличения многообразия в высшем образовании, опираясь при этом на различные формальные и неформальные элементы системы. Поэтому он предпочитал однозначному разделению систем высшего образования на четкие формальные сектора установление между ними весьма условных, неформальных границ, а управлению многообразием сверху, с уровня национальных правительств — постепенное изменение системы по рыночным принципам.

Широкое признание, которое получила концепция Троу, обусловлено тем, что он показал, опираясь на систему популярных терминов, что высшее образование не могло не стать более многообразным в процессе своего расширения. Рост численности студентов означает, что они неизбежно будут все сильнее различаться — и мотивами, и талантами, и представлениями о собственных перспективах, и вряд ли стоит ожидать, что высококачественные исследования могут стать достоянием всей постоянно расширяющейся системы высшего образования. Однако концепция Троу определенно грешит недооценкой различий между странами в степени многообразия высшего образования на разных этапах его развития. В некоторых странах при совсем низком уровне охвата высшим образованием уже было значительное — разумеется, вертикальное, но, возможно, в некоторой степени и горизонтальное — многообразие. Например, в США, Японии и Китае качество образования в некоторых университетах и соответственно их репутация сильно отличались от качества и репутации многих других университетов — и это в тот период, когда в вузы поступали 1–2% возрастной когорты; не вполне ясно, насколько существенно увеличилась степень многообразия выс-



шего образования в этих странах в процессе его расширения. В некоторых европейских странах, напротив, вертикальное многообразие было в прошлом очень небольшим и лишь незначительно увеличилось в процессе роста системы высшего образования.

Большинство стран можно отнести к одной из следующих трех групп:

- страны с резко выраженным вертикальным многообразием университетов (и, возможно, кафедр), например США, Япония и Китай;
- страны с достаточно существенным вертикальным многообразием, например Великобритания;
- страны с весьма умеренным вертикальным многообразием, например Германия, Нидерланды и некоторые другие европейские страны.

Есть страны, которые не укладываются в эту типологию. Скажем, во многих латиноамериканских системах высшего образования основные различия существуют не между учреждениями, а между профессорами — между теми, кто занимает привилегированное положение и посвящает большую часть времени исследовательской деятельности, и теми, кто в основном преподает.

То, что мы обозначили выше как «умеренное вертикальное многообразие», можно проиллюстрировать цифрами. В Германии около 80 государственных университетов организуют обучение и исследования для студенческой популяции численностью более 10 тыс. человек. Первые десять университетов из этого списка сумели в 1990-е годы и в течение первых десяти лет XXI в. получить более 30% всех фондов, выделяемых университетам Немецкой исследовательской ассоциацией, главной и самой престижной государственной организацией, финансирующей научные исследования в Германии. А тем университетам, которые занимали в рейтингах строчки с 31-й по 40-ю, досталось немногим больше 10%, т. е. около одной трети того, что получили первые десять университетов [Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2012]. Но если принять во внимание размеры университетов и если соотнести фонды с различиями в привлекательности дисциплин, представленных в том или ином университете, то окажется, что финансирование в расчете на одного профессора между первыми десятью университетами в списке вузов Германии и следующими за ними университетами среднего уровня различается менее чем в 2 раза [Teichler, 2014].

Поскольку разворачивающиеся в мировом образовательном сообществе дискуссии о многообразии часто апеллируют к опыту США или других стран с традиционно ярко выраженной вертикальной иерархией высших учебных заведений, имеет смысл подробно разобрать здесь пример «умеренного многооб-



разия», который дает нам Германия. Таким образом мы сможем лучше представить себе существующие различия между странами в том, что касается многообразия в высшем образовании. Однако приведенный ниже анализ развития высшего образования в Германии имеет целью не только описание контрастного примера, скорее он призван представить дискурс обсуждения многообразия высшего образования в экономически развитых странах за последние пять или шесть десятилетий.

4. Изменение паттернов системы высшего образования в Германии и других европейских странах в период до 1990-х годов

В 1950-е годы произошла смена парадигмы в общественных дискуссиях об образовании во всех экономически развитых странах мира. Парадигмальный сдвиг стимулировали исследователи в области экономики образования, которые показали, что экономический прогресс в значительной степени зависит от размеров человеческого капитала. Увеличение доли молодежи, получающей образование выше уровня всеобщего обязательного, рассматривалось как действенное средство обеспечения экономического роста. Например, в начале 1960-х годов в Германии возникло — и оказалось очень влиятельным — убеждение, что страна может скатиться к состоянию развивающегося государства, если не произойдет существенного увеличения доли молодежи, обучающейся в средних и высших учебных заведениях. Связь между образовательной экспансией и экономическим ростом стала ключевым вопросом политики в области образования Организации экономического сотрудничества и развития, «мозгового центра» разработки экономической стратегии развитых стран, сразу после ее создания в начале 1960-х. Однако в то время внимание уделялось в основном расширению контингента учащихся, а не многообразию, т. е. не организации обучения в соответствии с разными уровнями и профилями высшего образования.

Лишь десятилетие спустя на первый план вышло многообразие высшего образования. К этому времени стало очевидно, что расходы на высшее образование нельзя увеличить пропорционально росту числа учащихся. Все чаще высказывались сомнения в осуществимости и целесообразности постоянного наращивания количества высококачественных исследований, а также увеличения охвата молодежи образованием высокого уровня. Наконец, стало очевидно, что по мере увеличения численности контингент студентов становится все более разнообразным. Варианты обеспечения многообразия, которые обсуждались в Европе в 1960-е годы, существенно отличались от паттернов многообразия, получивших распространение в Соединенных Штатах. В Европе приобрела популярность идея, что в системе высшего образования должно быть осуществлено формальное разделение высших учебных заведений на разные виды — и, возможно, в соответствии с продолжительностью учебных программ. Для



характеристики сектора системы высшего образования, отличного от традиционных университетов, предлагались такие термины, как «высшее образование короткого цикла» [OECD, 1973], «неуниверситетское высшее образование» [Taylor et al., 2008] или «альтернативы университетам» [OECD, 1991]. Однако достичь согласия относительно подходящего термина так и не удалось: отчасти потому, что эти термины звучали уничижительно в сравнении с университетским образованием, отчасти оттого, что различия между университетским образованием и другими видами высшего образования варьировали от страны к стране. Во многих странах учебные программы в высших учебных заведениях, не относящихся к категории университетов, были менее продолжительными, чем университетские. Нередко эти учебные программы имели скорее прикладной характер, чем теоретический, и более непосредственно готовили студентов к будущей работе, чем учебные программы в университетах.

Германия относилась к числу стран, которые сочли настоящей необходимостью поиск нового формального паттерна системы высшего образования и в которых развернулись жаркие дискуссии о том, какой паттерн подходит лучше всего [Peisert, Framhein, 1978; Kehm, Teichler, 1992; Kehm, 1999; 2006; Teichler, 2014]. До 1960-х годов в университеты и высшие учебные заведения, подобные университетам, например в педагогические колледжи, поступало менее 10% возрастной когорты. После четырех лет начального образования и девяти лет теоретического среднего образования, которое молодые люди получали в гимназии с высоким конкурсом, они должны были сдать Abitur, трудный итоговый экзамен. Выдержавшие это испытание получали право учиться в любом немецком университете и специализироваться в любой области знаний. Более того, по окончании каждого семестра студенты могли перейти в другой университет по своему выбору. Мобильность учащихся в пределах Германии расценивалась как важный фактор расширения их знаний и повышения компетентности. Она была осуществима и допустима, потому что разница в качестве образования, предоставляемого университетами, воспринималась как незначительная и имела значение разве что для научной карьеры — для тех, кто в итоге сам хотел стать университетским профессором. Учебные программы были рассчитаны на 4–5 лет (6 лет по медицинским специальностям), и университетский диплом во всем мире считался эквивалентом степени магистра. Многие студенты учились дольше — возможно, потому что посвящали какое-то время зарабатыванию денег на жизнь и получению профессионального опыта или хотели расширить свои знания и исправить оценки за итоговые экзамены. В некоторых областях знаний даже предоставлялась возможность получить в качестве первой академической степени степень доктора наук. Профессора во всех университетах были обязаны

в равной мере заниматься как исследованиями, так и преподаванием. Они могли начинать переговоры о повышении зарплаты, только если другой университет предлагал им место профессора. Таким образом, межуниверситетская мобильность была для профессоров привлекательной, и гарантом качества образования выступали именно профессора, а не университеты.

Приблизительно в 1970 г. в ФРГ было принято решение ввести второй тип высшего образования (преимущественно путем реформирования бывших техникумов и высших профессиональных училищ) — так называемые *Fachhochschulen* (буквально это переводится как «специализированные высшие учебные заведения», позднее их стали часто именовать на английском «университетами прикладных наук»). Чтобы в них поступить, можно было учиться в школе на один год меньше, чем требовалось для поступления в университет, обучение длилось обычно три года, во всяком случае не больше четырех лет, включая длительные периоды стажировок, и учебный план носил скорее прикладной, чем теоретический характер. Профессора в этих вузах должны были иметь докторскую степень, а также достаточный практический (не научный) опыт в конкретной профессиональной области, в которой они обучали студентов. Заниматься или не заниматься научными исследованиями, профессора в *Fachhochschulen* могли решать сами. Их преподавательская нагрузка была в 2 раза выше, чем у университетских профессоров, и проводимые ими исследования обычно имели прикладную направленность. Со временем сложилась следующая пропорция: около двух третей первокурсников в Германии приходилось на университеты, и одна треть — на *Fachhochschulen*, специализировавшиеся в основном в области инженерных наук, предпринимательства и социальной работы.

Кроме того, в 1970-е годы в Германии был осуществлен эксперимент по созданию так называемых *Gesamthochschulen* (многоаспектных университетов). Программы этих учебных заведений были построены таким образом, что позволяли получить первый диплом по прикладной специальности, а в дальнейшем второй диплом, эквивалентный университетскому. Эта модель не стала популярной, преимущественно потому, что профессора не были готовы осуществлять два разных подхода к образованию в одном учебном заведении [Cerych et al., 1981].

Сходные с немецкой системы из двух типов высших учебных заведений, различающихся не только длительностью учебных программ, но и образовательной концепцией (прикладная или теоретическая направленность), были созданы в ряде других европейских стран, в частности в Нидерландах, Австрии, Финляндии и Швейцарии. Такая система существенно отличалась от так называемой бинарной структуры в Англии и большинстве других стран, образующих Соединенное Королевство, где политехникумы, появившиеся в 1960-е годы и представлявшие второй тип



высшего образования, придерживались тех же требований при приеме студентов, что и университеты, предлагали и программному бакалавриату, и программу магистратуры и менее однозначно отделяли свою философию образования от университетской по сравнению с немецкими университетами прикладных наук. В 1992 г. бинарная структура в Великобритании прекратила свое существование, и все политехникумы были формально реформированы в университеты, несмотря на то что академическая репутация большинства из них не могла сравниться с репутацией «старых университетов» [Scott, 1996].

Европейские страны, стремясь усилить формальное многообразие высшего образования, двигаются в совершенно разных направлениях. Кроме того, эти страны существенно разнятся по степени неформального многообразия: в Германии и Нидерландах различия между университетами в качестве предоставляемого образования остаются в определенных пределах, в Великобритании они более существенны, но все-таки явно куда меньше, чем, скажем, в США, Японии и Китае. Европейцев такие различия между странами устраивают. Например, главы национальных правительств государств Европы договорились в 1970-е годы, что Европейское сообщество может вносить изменения в национальную политику в области образования, при условии что они не нивелируют разнообразие национальных систем образования в европейских странах.

В некоторых отношениях диверсификацию высшего образования по типам высших учебных заведений можно считать успешной. Так, опросы показали, что в Германии доходы выпускников *Fachhochschulen* не так сильно уступали доходам выпускников университетов, как доходы бакалавров — доходам магистров в Великобритании и США. Доля выпускников *Fachhochschulen*, считающих, что учеба пригодилась им в работе, или довольных своим профессиональным положением в целом, оказалась сопоставима с тем же показателем среди выпускников университетов [Teichler, Buttgereit, 1992]. Тем не менее мы наблюдаем непрекращающиеся усилия *Fachhochschulen* сделать все возможное, чтобы максимально походить на университеты, — явление, известное под названием «академический дрейф». Предпринимаются попытки — отчасти успешные, отчасти не очень, — увеличить длительность учебных программ, изменить название учебного заведения так, чтобы оно выглядело как название университета, по крайней мере в международном контексте (самоназвание «университеты прикладных наук»). *Fachhochschulen* стремятся более активно заниматься исследованиями и борются за право присваивать степень доктора наук. Итак, альтернативные университетам высшие учебные заведения в Германии были относительно успешны в рамках их конкретного институционального профиля, при этом они не оставляли попыток стать «как университеты», объеди-



ниться с ними или, возможно, повысить свой статус, постоянно сравнивая себя с университетами. Это же характерно для подобных учреждений в других европейских странах: они горды своими успехами и своими особыми достижениями, но при этом стараются во всех отношениях добиться схождения с университетами.

5. Болонская реформа: большие ожидания, связанные с общими элементами формального многообразия в Европе

В конце 1990-х годов министры, отвечающие за высшее образование в европейских странах, — сначала это были министры четырех стран, подписавших в 1998 г. Сорбоннскую декларацию, а затем их поддержали министры 29 стран, присоединившихся к Болонской декларации 1999 г., — выступили с инициативой внедрить структуры формального многообразия по всей Европе. Фактически они рекомендовали ввести повсеместно систему циклов учебных программ и дипломов. Упомянутые декларации предусматривали построение систем высшего образования европейских стран на основе «конвергентного» (т. е. не обязательно идентичного) паттерна. Отстаивая данный проект реформ, его авторы утверждали, что в результате высшее образование в (континентальных) европейских странах станет более привлекательным для студентов из неевропейских стран (в подавляющем большинстве неевропейских стран действовала система «бакалавриат — магистратура» или другая циклическая система учебных программ и дипломов) и удастся стимулировать внутриевропейскую — преимущественно временную — мобильность студентов. С этой структурной реформой были связаны надежды на решение и множества других задач, стоящих перед системами высшего образования. Помимо прочего, ожидалось, что возрастет популярность краткосрочных учебных программ, что подготовку студентов удастся теснее связать с целями их трудоустройства и будущей работы, что преподавание и обучение будут способствовать наращиванию компетенций, а не просто аккумулярованию знаний, что будет надежно обеспечено равенство возможностей, вырастет доля студентов, успешно завершающих обучение, и сведется к минимуму доля бросивших учебу.

В тех европейских странах, где в прошлом не существовало системы «бакалавриат — магистратура» или подобной ей, внедрение циклов или этапов учебных программ и получения ученых степеней, разумеется, стало важнейшим формальным параметром диверсификации. Это не означает, что в тех странах, где прежде существовали два институциональных типа высшего образования или более, различия между видами высших учебных заведений потеряли значение или были упразднены. Программы бакалавриата предлагают теперь и университеты, и высшие учебные заведения другого типа. При этом университеты, кроме того, осуществляют множество учебных программ уровня магистратуры, основу которых часто составляет исследовательская



деятельность, а другие высшие учебные заведения, как правило, предлагают меньше учебных программ, и эти программы носят более прикладной характер [Taylor et al., 2008].

Спустя десять лет после подписания Болонской декларации было проведено множество оценочных исследований с целью определить достижения и неудачи осуществленных реформ. Исследователи пришли к выводу, что циклическая система прохождения учебных программ и получения дипломов стала доминирующей, но не единственной моделью построения высшего образования более чем в 40 странах, которые присоединились к декларации за это время. Все эти страны при реформировании систем образования преследовали как общие цели, так и специфические национальные; таким образом, с одной стороны, выросло количество общих для всех европейских стран элементов систем высшего образования, а с другой — усилились различия между этими странами по другим параметрам [Kehm, Huisman, Stensaker, 2009; Sursock, Smidt, 2010; CHEPS, INCHER, ECOTEC, 2010; Curaj et al., 2012].

Что касается формальной структуры прохождения учебных программ и получения дипломов, все страны в большинстве предметных областей перешли к системе «бакалавриат — магистратура», но консенсуса относительно продолжительности учебных программ достичь не удалось: 18 стран последовательно ввели трехгодичные программы бакалавриата и двухгодичные программы магистратуры, шесть стран — систему 4:2, четыре страны — трехгодичные программы бакалавриата и рассчитанную на год или 1,5 года программу магистратуры, в 19 странах модели обучения являются вариативными [Eurydice, 2010].

Вклад единой схемы прохождения учебных программ и получения дипломов в повышение международной мобильности студентов не подлежит сомнению в одном отношении, но совсем не очевиден в другом. Количество студентов неевропейского происхождения в Европе за восемь лет увеличилось вдвое. Поскольку численность студентов по всему миру увеличилась за эти годы примерно на 50%, другие 50% прироста числа студентов, прибывших не из Европы, можно объяснить возросшей популярностью учебы в Европе, и прежде всего магистратуры. Ожидать роста внутриевропейской мобильности студентов вследствие распространения программ бакалавриата не было никаких оснований [Teichler, Ferencz, Wächter, 2011].

Введение системы «бакалавриат — магистратура» в европейских странах не принесло такого успеха, на который рассчитывали ее сторонники, в том, что касается повышения привлекательности краткосрочных учебных программ. Предыдущий опыт показал, что только около 30% бакалавров в Великобритании и около 40% в США продолжили обучение на более высоком уровне. В европейских странах, где в прошлом университетский диплом счи-

тался эквивалентом магистерской степени, многие профессора и студенты скептически относятся к степени бакалавра. Сравнение результатов многочисленных национальных опросов выпускников вузов через несколько лет после введения модели «бакалавриат — магистратура» показало, что среди получивших степень в немецких университетах в течение первых двух лет после окончания бакалавриата начали обучение по программе магистратуры 7% (при этом 24% из них одновременно учились и работали). Соответствующий показатель для Норвегии составил 73%, для Австрии — 68%, для Италии — 57% [Schomburg, Teichler, 2011].

6. Неформальное многообразие: рейтинги и профили

Как мы уже отмечали, ярко выраженные различия в репутации между университетами, которые становятся основанием для выстраивания иерархий учебных заведений, вот уже много десятков лет обычное явление в таких странах, как Соединенные Штаты, Япония и Китай. Сложившаяся репутация отражает качество исследований и преподавания в университете и рыночную цену его дипломов. С 1970-х годов неформальным различиям между университетами и кафедрами стали уделять все больше внимания в тех странах Европы, где прежде они считались несущественными. Тенденция очевидна: с годами значение неформального вертикального многообразия в системах высшего образования растет, и в ряде стран есть признаки усиления вертикальных различий [Teichler, 2009]. В первые годы XXI столетия с ростом популярности рейтингов университетов мирового класса вертикальная диверсификация стала ключевым вопросом политики в области высшего образования по всему миру.

Популярность таких рейтингов обусловлена множеством факторов. Во-первых, с ростом уровня образования населения в обществах разных стран усиливался интерес к различиям в доходах, статусе и властных полномочиях, обусловленным конкретными характеристиками полученного образования. Если в прошлом критическим параметром было наличие высшего образования как такового, то сегодня о человеке судят, принимая во внимание более тонкие различия, например учитывая престижность университета, в котором он учился. Во-вторых, чем более очевидным становился переход к так называемому обществу знаний и экономике знаний, тем больше укреплялось в общественном сознании представление, что будущее общества и экономики зависит от высококачественных исследований, которые, как правило, проводятся в лучших университетах. В-третьих, с развитием международного сотрудничества и академической мобильности и с нарастанием глобализации лучшие университеты превратились в институции, действующие на мировой арене [Teichler, 2012].

Есть и другие факторы, способствовавшие популярности рейтингов, их можно считать дополнительными. В-четвертых, в управ-



лении и регулировании высшего образования все чаще используются различные стимулы и санкции, и учреждения высшего образования все сильнее вовлекаются в конкуренцию — механизмами ее стимулирования стали рейтинги. В-пятых, для определения эффективности деятельности высших учебных заведений привлекаются различные оценочные механизмы; от высших учебных заведений требуются подтверждения этой эффективности, и они несут более серьезную, чем прежде, ответственность за свои действия. Наконец, в-шестых, политические газеты и журналы проявляют все больше интереса к высшему образованию и науке как важным секторам общественной жизни. Для широкой читательской аудитории научная жизнь и всевозможные аспекты преподавания, обучения и проведения исследований могут показаться предметами сухими и скучными, а рейтинги — это как дивизионы футбольных лиг, как соревнования девушек в конкурсах красоты: они оживляют подачу материала. Собственно, политические газеты и журналы сыграли решающую роль в разработке и популяризации рейтингов университетов.

С самого начала распространение рейтингов сопровождалось жаркими дискуссиями: обсуждались сильные и слабые стороны данного механизма оценки высших учебных заведений, связанные с ним проблемы и риски. Однако они несколько не снизили популярность рейтингов и теорий, возникших на основании полученных с их помощью данных (дискуссии о рейтингах см. в [Sadlak, Liu, 2007; Kehm, Stensaker, 2009; Hazelkorn, 2011; Shin, Toutkoushian, Teichler, 2011]).

Сторонники рейтингов считают наиболее ценными результатами их введения следующие.

- Рейтинги обеспечивают *прозрачность*: студенты и их родители, работодатели, другие заинтересованные лица и те, кто управляет развитием высшего образования, получают информацию о качестве подготовки в отдельных университетах и на основе этих сведений могут принять взвешенные решения, например в какой вуз подавать документы, среди выпускников какого университета искать работников или какому учреждению предоставить финансирование на развитие исследований в будущем.
- Рейтинги являются средством *стимулирования здоровой конкуренции* между университетами и учеными и способствуют тем самым повышению качества высшего образования.

При обсуждении сильных и слабых сторон рейтингов много внимания уделяется *методологии их составления*. Используемые показатели часто основываются на сомнительных источниках информации и способах измерения. Более того, полученная информация не отражается в рейтингах непредвзято: необосно-

ванное предпочтение отдается большим университетам, а также университетам с большими научными и инженерными ресурсами, университетам в странах с сильной вертикальной иерархией учебных заведений и университетам в англоязычных странах. Защитники рейтингов считают активные методологические дискуссии свидетельством всеобщего признания рейтингования как средства оценки и призывом к усовершенствованию методологических подходов.

Однако основная претензия к рейтингам носит фундаментальный характер: рейтинги выступают нормативной системой оценки, направленной на формирование систем высшего образования в соответствии с однозначно заданными критериями. Таким образом, рейтинги способствуют формированию такой системы высшего образования, в которой:

- лучшие исследователи и наиболее качественные исследования *сосредоточены в нескольких университетах*, что снижает шансы других университетов создать исследовательские мощности высокого уровня в избранной области науки; тем самым рейтинги способствуют еще более резкой иерархизации высших учебных заведений;
- большую часть ресурсов и усилий университеты затрачивают на то, чтобы занять более высокую строчку в рейтинге эффективности исследований согласно критериям их качества и, как следствие, *уделяют меньше внимания контролю релевантности исследований, преподаванию, обучению и другим функциям высшего образования*;
- университеты, не занимающие верхние строчки рейтингов, склонны подражать университетам, признанным лучшими, и тем самым они *подрывают горизонтальное многообразие высшего образования*.

Критики утверждают, что популярность рейтингов основана на убеждении, что будущее общества знаний зависит от успеха небольшого круга ученых, специалистов в передовых областях исследований, а все остальное не так уж важно. Такие представления противоречат теории возникновения высокообразованного общества, в котором прогресс зависит от «мудрости многих» [Teichler, 2014].

7. Варианты реакции на ярко выраженное неформальное вертикальное многообразие

Один из доводов сторонников рейтингов заключается в том, что рейтинги являются адекватным показателем эффективности высшего учебного заведения именно в глобальном обществе, где отдельный университет не существует, как раньше, преимущественно в национальном контексте, а скорее действует на мировой арене, практически лишенной внутренних границ. Ирония,



однако, заключается в том, что дискуссии о глобальных рейтингах приобрели со временем отчетливо национальный характер: внимание уделялось в основном присутствию университетов той или иной страны в числе первых ста или первых пятисот университетов мировой таблицы о рангах. Считается, что страна занимает сильные позиции в развитии науки, если многим ее университетам удалось войти в мировые рейтинги, и именно на такой результат нацелена политика в сфере высшего образования во многих странах.

Например, Китай стремится еще сильнее дифференцировать университеты, которые и без того составляют резко вертикально иерархизированную систему, — и все это для того, чтобы несколько лучших китайских университетов могли нагнать лучшие университеты из других стран. В Германии, где в прошлом вертикальная иерархия университетов была весьма умеренной и такое положение вещей было признано благоприятным во многих отношениях, усиливается давление на высшие учебные заведения с целью увеличить вертикальное многообразие. В рамках так называемой инициативы превосходства (*Excellence Initiative*), которая была запущена в 2006 г., десять университетов, признанных лучшими в стране по результатам конкурса, получили примерно по 100 млн евро каждый — на эти деньги они в течение пяти лет должны совершенствовать свои стратегии и качество [Kehm, 2013]. Научный совет Германии (*Wissenschaftsrat*, важнейшая организация в Германии, определяющая политику в области высшего образования) полагает, однако, что наряду с этой инициативой следует принимать другие меры, направленные на модернизацию высшего образования: стимулировать горизонтальное многообразие, обеспечивать качество исследований не только в нескольких лучших университетах, но и в рядовых вузах, контролировать качество и релевантность преподавания и обучения [Wissenschaftsrat, 2013].

Европейская комиссия выразила обеспокоенность возможными последствиями принятого сегодня способа оценки результатов рейтингования: обычно сравнивают абсолютное количество университетов мирового класса разных стран, вошедших в топ-100 или топ-500. Такой способ оценки может привести к тому, что качественное высшее образование сосредоточится лишь в нескольких странах [European Commission, 2011]. В качестве альтернативного варианта Европейская комиссия опубликовала список, где страны распределены согласно тому, какое количество населения приходится на каждый из университетов, вошедших в топ-500. Оказалось, что в небольших странах, таких как Дания, Норвегия, Швеция и Швейцария, плотность университетов мирового класса явно выше (менее 2 млн жителей на каждый университет), чем в Великобритании, Франции, Германии и Японии, а США отстают от этих стран еще больше.

Европейская комиссия поддержала создание многогранговой системы сравнения эффективности университетов. В ней университеты дифференцируются не по единому совокупному показателю академического качества, а в соответствии с успешностью выполнения различных задач и функций, например по количеству программ разной направленности, интенсивности исследовательской деятельности, инновационной активности, интернационализации исследований, интернационализации преподавания, по разнообразию способов доставки знаний, по вовлеченности в организацию обучения в течение всей жизни, по участию в решении региональных проблем и в культурной жизни [Bartelse, van Vught, 2009].

Многие специалисты считают, что резко выраженная иерархическая дифференциация университетов препятствует международной мобильности и сотрудничеству. Если университеты готовы обмениваться студентами и проводить совместные исследования только с университетами одного с ними ранга или выше, то возможности сотрудничества и мобильности оказываются ограничены очень небольшим числом вузов. Поэтому некоторые сторонники все более усиливающегося международного сотрудничества и межуниверситетской мобильности призывают высшие учебные заведения расширить «зоны взаимного доверия» так, чтобы они охватывали не только нескольких ближайших соседей в рейтинговых таблицах [Teichler, 2012].

8. Заключение Паттерны, в которые организована система высшего образования, составляют основу координирования ключевых видов деятельности в пределах этой системы. Они могут служить эффективным средством создания оптимального баланса гомогенности и многообразия системы. Собственно, между этими двумя принципами построения системы всегда существует определенное противоречие. С одной стороны, считается, что высшее образование наилучшим образом выполняет свои задачи и в наибольшей степени отвечает потребностям общества, если исследование, преподавание и обучение, а также по возможности другие виды деятельности все более диверсифицируются как по горизонтали, так и по вертикали. С другой стороны, в организации качественных исследований, эффективного преподавания и обучения учреждения высшего образования ориентируются на сложившиеся представления о нормах и ценностях. Как следствие, существующее многообразие высшего образования в любой стране в любой момент времени оказывается под угрозой: те, кто не занимает высокое положение в рейтингах согласно такой системе ценностей, стремятся подражать тем, кто такого положения добился.

Хотя систематическое знание в некоторых отношениях универсально и к нему стремятся везде и всюду, мы рассматрива-



ем системы высшего образования как явления национальные и отмечаем существенные различия между странами, которые нельзя объяснить логикой систем знаний. Примером может служить традиция резко выраженной иерархии университетов по качеству предоставляемого образования в Соединенных Штатах, Японии или Китае и весьма сдержанная дифференциация в этом отношении университетов в Германии и некоторых других европейских странах. Вследствие увеличения охвата населения высшим образованием и усиления исследовательской активности формальное и неформальное многообразие университетов в некоторой степени выросло во всех странах, но модели политики в данной сфере по-прежнему различаются от страны к стране.

Составной частью процесса, который определяется как интернационализация или глобализация, являются усилия и очевидная тенденция к сближению отдельных паттернов национальных систем высшего образования. Одним из примеров может служить недавнее решение многих европейских стран в рамках Болонского процесса сделать максимально схожими циклы учебных программ и условия получения дипломов в разных государствах и рассматривать отныне циклическую структуру как важнейший формальный механизм обеспечения многообразия в высшем образовании. Другой пример — внимание, уделяемое рейтингам университетов мирового класса. Такая политика по укреплению или установлению резко выраженных иерархий отдельных университетов по качеству образования представляется еще более мощной современной тенденцией. Мне могут возразить, что «международный режим рейтингов», т. е. их огромное неформальное влияние, является весьма неоднозначным механизмом регулирования паттернов системы высшего образования. Рейтинг не обеспечивает равновесия между потребностью образовательных систем во все большем горизонтальном и вертикальном многообразии, с одной стороны, и склонностью университетов подражать лучшим — с другой: он, безусловно, поддерживает стремление копировать успешные практики и тем самым нарушает баланс. Отсюда следует, что страна, стремящаяся достичь равновесия в построении своей образовательной системы, настоятельно нуждается в выработке целенаправленной политики в области высшего образования. Ее составными частями должны стать не только конкуренция между университетами и подражание лучшим в том, что касается качества исследований, но и обеспечение горизонтального многообразия, мощная поддержка преподавания и других видов деятельности, повышение социальной значимости высшего образования, усилия по повышению качества образования и роли университетов, не занимающих верхние строчки рейтингов, чтобы поддержать «мудрость многих» в «высокообразованном обществе». Рейтинги, усиление неформальных вертикальных различий в исследованиях и подра-



жание лучшим никуда не денутся, а горизонтальное многообразие, повышение качества и значения преподавания и общая поддержка качества не только в рамках элитного сектора высшего образования возможны только при целенаправленной поддержке и соответствующей политике в области высшего образования.

Литература

1. Birnbaum R. (1983) *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
2. Bartelse J., van Vught F. (2009) *The European Higher Education Classification: The Design Process* // van Vught F. (ed.) *Mapping the Higher Education Landscape: Towards a European Classification of Higher Education*. Dordrecht: Springer. P. 87–103.
3. Burrage M. (ed.) (2010) *Martin Trow: Twentieth-Century Higher Education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
4. CHEPS, INCHER, ECOTEC (2010) *The First Decade of Working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment*. Vol. 1. Enschede: CHEPS.
5. Cerych L., Neusel A., Teichler U., Winkler H. (1981) *Implementation of Higher Education Reforms: The German Gesamthochschule*. Paris: Institute of Education, European Cultural Foundation.
6. Cortés M. A. M., Teichler U. (2010) *Higher Education in Federal Systems* // Petersen P., Baker E., McGaw B. (eds) *International Encyclopedia of Education*. Vol. 4. Oxford: Elsevier. P. 603–608.
7. Curaj A., Scott P., Vlasceanu L., Wilson L. (eds) (2012) *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Dordrecht: Springer.
8. Deutsche Forschungsgemeinschaft (2012) *Förderatlas 2012*. Weinheim: Wiley-VHC.
9. European Commission (2011) *Progress towards the Common European Objectives in Education and Training (2010/2011) — Indicators and Benchmarks*. Brussels: European Commission http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2881_en.html
10. Eurydice (2010) *Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010: Die Auswirkungen des Bologna Prozesses*. Brussels: EACEA Eurydice.
11. Hazelkorn E. (2011) *Rankings and the Reshape of Higher Education: The Battle for World Class Excellence*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
12. Huisman J. (1995) *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education: A Theoretical and Empirical Analysis*. Utrecht: Lemma.
13. Kehm B. M. (1999) *Higher Education in Germany*. Bucarest and Wittenberg: CEPES and Institut für Hochschulforschung.
14. Kehm B. M. (2006) *Germany* // Forest J. J. F., Altbach P. G. (eds) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer. P. 729–745.
15. Kehm B. M. (2013) *To Be or Not to Be? The Impacts of the Excellence Initiative on the German System of Higher Education* // Shin J. C., Kehm B. M. (eds) *Institutionalization of World-Class University in Global Competition*. Dordrecht: Springer. P. 81–97.
16. Kehm B. M., Huisman J., Stensaker B. (eds) (2009) *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam: Sense.
17. Kehm B. M., Stensaker B. (eds) (2009) *University Rankings: Diversity and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense.
18. Kehm B. M., Teichler U. (1992) *Germany, Federal Republic of* // Clark B. R., Neave G. R. (eds) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon. P. 240–260.



19. OECD (1973) Short-Cycle Higher Education: A Search for Identity. Paris: OECD.
20. OECD (1991) Alternatives to Universities. Paris: OECD.
21. Peisert H., Framhein G. (1978) Systems of Higher Education: Federal Republic of Germany. New York: International Council for Educational Development.
22. Sadlak J., Liu N. C. (eds) (2007) The World-Class University and Rankings: Aiming Beyond Status. Bukarest and Cluj-Napoca: UNESCO-CEPES and Presa Universitara Clujeana.
23. Schomburg H., Teichler U. (eds) (2011) Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam: Sense.
24. Scott P. (1996) Unified and Binary Systems of Higher Education in Europe / Burgen A. (ed.) Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century. London; Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers. P. 37–54.
25. Shin J. C., Toutkoushian R. K., Teichler U. (eds) (2011) University Rankings: Theoretical Basis, Methodology, and Impacts on Global Higher Education. Dordrecht: Springer.
26. Stensaker B., Kehm B. M. (2009) Introduction // Kehm B. M., Stensaker B. (eds) University Rankings: Diversity and the New Landscape of Higher Education. Rotterdam: Sense. P. VII–XIX.
27. Sursock A., Smidt H. (2010) Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education. Brüssel: European University Association.
28. Taylor J. S., Ferreira J. B., de Lourdes Machado M., Santiago R. (eds) (2008) Non-University Higher Education in Europe. Dordrecht: Springer.
29. Teichler U. (1988) Changing Patterns of Higher Education Systems. London: Jessica Kingsley Publishers.
30. Teichler U. (2005) Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Rotterdam and Taipei: Sense.
31. Teichler U. (2008) Diversification? Trends and Explanations of the Shape and Size of Higher Education // Higher Education. Vol. 56. No 3. P. 349–379.
32. Teichler U. (2009) Between Over-Diversification and Over-Homogenization: Five Decades of Search for a Creative Fabric of Higher Education // Kehm B. M., Stensaker B. (eds) University Rankings: Diversity and the New Landscape of Higher Education. Rotterdam: Sense. P. 155–181.
33. Teichler U. (2010) Diversity in Higher Education // Petersen P., Baker E., McGaw B. (eds) International Encyclopedia of Education. Vol. 4. Oxford: Elsevier. P. 347–353.
34. Teichler U. (2012) Excellence and Internationality of Higher Education // Wächter B., Lam Q. K.H., Ferencz I. (eds) Tying It All Together: Excellence, Mobility, Funding and the Social Dimension in Higher Education. Bonn: Lemmens Medien. P. 24–56.
35. Teichler U. (2014) Hochschulsysteme und Quantitativ-Strukturelle Hochschulpolitik: Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen. Münster: Waxmann.
36. Teichler U., Buttgerit M. (eds) (1992) Hochschulabsolventen im Beruf: Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verkaufsstudie. Bad Honnef: K. H. Bock Verlag.
37. Teichler U., Ferencz I., Wächter B. (eds) (2011) Mapping Mobility in European Higher Education. 2 vols. Bonn: German Academic Exchange Service.
38. Trow M. (1974) Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education / OECD. Policies for Higher Education. Paris: OECD. P. 51–101.
39. Wissenschaftsrat (2013) Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems. Köln: WR.

Diversity and Diversification of Higher Education: Trends, Challenges and Policies

Author **Ulrich Teichler**

Professor, International Centre for Higher Education Research, University of Kassel (Germany). Address: Universität Kassel, Mönchebergstraße, 19, 34109, Kassel. E-mail: teichler@incher.uni-kassel.de

Abstract Most current discussions of diversity within higher education systems focus on comparing and contrasting universities located at different positions in the vertical rankings hierarchy. This paper innovates by identifying trends and patterns in horizontal diversification—i. e., diversity of types of study programs, educational concepts, and specializations—and ultimately reaches the conclusion that the current frenzy over rankings is causing quality to be unevenly distributed throughout higher education systems and undermining the concept of “the wisdom of the many.” It begins by distinguishing between the various types of diversity. It then describes various educational reforms and attempts to engineer horizontal diversity across Europe. A discussion follows about the origins of ranking systems and how they took root and gained currency in Europe, where informal differences between universities had previously been seen as trivial and secondary to formal differences, and the possible damaging implications such rankings might have for the quality of education throughout the entire world. Higher education policymakers, the paper concludes, must deliberately focus on bolstering the quality of all educational institutions, not just those with the highest rankings.

Keywords higher education policy, vertical diversity between universities, institutional diversity, world-class universities, rankings, elite higher education, mass higher education, universal higher education.

- References**
- Birnbaum R. (1983) *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bartelse J., van Vught F. (2009) The European Higher Education Classification: The Design Process. *Mapping the Higher Education Landscape: Towards a European Classification of Higher Education* (ed. F. van Vught), Dordrecht: Springer, pp. 87–103.
- Burrage M. (ed.) (2010) *Martin Trow: Twentieth-Century Higher Education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- CHEPS, INCHER, ECOTEC (2010) *The First Decade of Working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment*. Enschede: CHEPS, vol. 1.
- Cerych L., Neusel A., Teichler U., Winkler H. (1981) *Implementation of Higher Education Reforms: The German Gesamthochschule*. Paris: Institute of Education, European Cultural Foundation.
- Cortés M. A. M., Teichler U. (2010) Higher Education in Federal Systems. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Petersen, E. Baker, B. McGaw), Oxford: Elsevier, vol. 4, pp. 603–608.
- Curaj A., Scott P., Vlasceanu L., Wilson L. (eds) (2012) *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Dordrecht: Springer.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2012) *Förderatlas 2012*. Weinheim: Wiley-VHC.
- European Commission (2011) *Progress towards the Common European Objectives in Education and Training (2010/2011)—Indicators and Benchmarks*.

- Brussels: European Commission. Available at: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2881_en.html (accessed 15 January 2015).
- Eurydice (2010) *Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010: Die Auswirkungen des Bologna Prozesses*. Brussels: EACEA Eurydice.
- Hazelkorn E. (2011) *Rankings and the Reshape of Higher Education: The Battle for World Class Excellence*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Huisman J. (1995) *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education: A Theoretical and Empirical Analysis*. Utrecht: Lemma.
- Kehm B. M. (1999) *Higher Education in Germany*. Bucarest, Wittenberg: CEPES and Institut für Hochschulforschung.
- Kehm B. M. (2006) Germany. *International Handbook of Higher Education* (eds J. J. F. Forest, P. G. Altbach P. G.), Dordrecht: Springer, pp. 729–745.
- Kehm B. M. (2013) To Be or Not to Be? The Impacts of the Excellence Initiative on the German System of Higher Education. *Institutionalization of World-Class University in Global Competition* (eds J. C. Shin, B. M. Kehm), Dordrecht: Springer, pp. 81–97.
- Kehm B. M., Huisman J., Stensaker B. (eds) (2009) *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam: Sense.
- Kehm B. M., Stensaker B. (eds) (2009) *University Rankings: Diversity and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense.
- Kehm B. M., Teichler U. (1992) Germany, Federal Republic of. *The Encyclopedia of Higher Education* (eds B. R. Clark, G. R. Neave), Oxford: Pergamon, pp. 240–260.
- OECD (1973) *Short-Cycle Higher Education: A Search for Identity*. Paris: OECD.
- OECD (1991) *Alternatives to Universities*. Paris: OECD.
- Peisert H., Framhein G. (1978) *Systems of Higher Education: Federal Republic of Germany*. New York: International Council for Educational Development.
- Sadlak J., Liu N. C. (eds) (2007) *The World-Class University and Rankings: Aiming Beyond Status*. Bukarest, Cluj-Napoca: UNESCO-CEPES and Presa Universitara Clujeana.
- Schomburg H., Teichler U. (eds) (2011) *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense.
- Scott P. (1996) Unified and Binary Systems of Higher Education in Europe. *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century* (ed. A. Burgen), London and Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers, pp. 37–54.
- Shin J. C., Toutkoushian R. K., Teichler U. (eds) (2011) *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology, and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Stensaker B. Kehm B. M. (2009) Introduction. *University Rankings: Diversity and the New Landcape of Higher Education* (eds B. M. Kehm, B. Stensaker), Rotterdam: Sense, pp. VII–XIX.
- Sursock A., Smidt H. (2010) *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brüssel: European University Association.
- Taylor J. S., Ferreira J. B., de Lourdes Machado M., Santiago R. (eds) (2008) *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer.
- Teichler U. (1988) *Changing Patterns of Higher Education Systems*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler U. (2005) *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam, Taipei: Sense.
- Teichler U. (2008) Diversification? Trends and Explanations of the Shape and Size of Higher Education. *Higher Education*, vol. 56, no 3, pp. 349–379.
- Teichler U. (2009) Between Over-Diversification and Over-Homogenization: Five Decades of Search for a Creative Fabric of Higher Education. *Univer-*

- sity Rankings: Diversity and the New Landscape of Higher Education* (eds B. M. Kehm, B. Stensaker), Rotterdam: Sense, pp. 155–181.
- Teichler U. (2010) Diversity in Higher Education. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Petersen, E. Baker, B. McGaw), Oxford: Elsevier, vol. 4, pp. 347–353.
- Teichler U. (2012) Excellence and Internationality of Higher Education. *Tying It All Together: Excellence, Mobility, Funding and the Social Dimension in Higher Education* (eds B. Wächter, Q.K.H. Lam, I. Ferencz), Bonn: Lemmens Medien, pp. 24–56.
- Teichler U. (2014) *Hochschulsysteme und Quantitativ-Strukturelle Hochschulpolitik: Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen*. Münster: Waxmann.
- Teichler U., Buttgeriet M. (eds) (1992) *Hochschulabsolventen im Beruf: Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie*. Bad Honnef: K. H. Bock Verlag.
- Teichler U., Ferencz I., Wächter B. (eds) (2011) *Mapping Mobility in European Higher Education*. Bonn: German Academic Exchange Service.
- Trow M. (1974) Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. *Policies for Higher Education*, Paris: OECD, pp. 51–101.
- Wissenschaftsrat (2013) *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems*. Köln: WR.