

ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ

О. Э. Тищенко¹

НИУ «Высшая школа экономики» (Москва, Россия)

Н. Б. Филинов-Чернышев²

НИУ «Высшая школа экономики» (Москва, Россия)

УДК: 338.46

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ГРУППЫ НА РЫНКЕ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ

Статья посвящена проблеме выявления стратегических групп на рынке бизнес-образования. Авторами проведен систематический обзор публикаций по теме. Объект исследования в этих работах — развитые рынки бизнес-образования США и Западной Европы, предмет исследования — группы относительно однородных учреждений образования, демонстрирующих близкое стратегическое поведение (для их обозначения используется термин «стратегические группы»). Разделение участников рынка на стратегические группы для исследователей является основой для выявления факторов эффективности в соответствующих группах, а для руководителей учреждений образования и регуляторов рынка — предпосылкой построения содержательно интерпретируемых ранкингов (упорядоченных приоритетных списков) и рейтингов (сравнительных числовых оценок) школ. Целью работы является выявление тенденций в изменении подходов к группировке школ и факторов, которые лежат в ее основе. Результаты анализа свидетельствуют о том, что имеет место перенос исследователями акцента с характеристик предлагаемых школами образовательных программ на позиционирование школ в широкой социальной и образовательной среде. Уровень стратегического анализа при этом растет, но обсуждение темы остается фрагментированным и охватывает лишь часть рынков бизнес-образования.

Ключевые слова: бизнес-образование, бизнес-школа, стратегические группы, структурные характеристики, стратегический анализ.

Цитировать статью: Тищенко, О. Э. & Филинов-Чернышев, Н. Б. (2021). Стратегические группы на рынке бизнес-образования: предпосылки формирования и подходы к класси-

¹ Тищенко Ольга Эдуардовна — преподаватель департамента стратегического и международного менеджмента, НИУ «Высшая школа экономики»; e-mail: otishchenko@hse.ru, ORCID: 0000-0003-4405-8469.

² Филинов-Чернышев Николай Борисович — к.э.н., профессор департамента стратегического и международного менеджмента, НИУ «Высшая школа экономики»; e-mail: nfilinov@hse.ru, ORCID: 0000-0001-9781-7962.

O. E. Tishchenko

NRU Higher School of Economics (Moscow, Russia)

N. B. Filinov-Chernushev

NRU Higher School of Economics (Moscow, Russia)

JEL: M16, A20, F23

STRATEGIC GROUPS IN THE BUSINESS SCHOOL MARKET: FORMATION PREREQUISITES AND CLASSIFICATION APPROACHES

The article addresses the problem of identifying strategic groups on business education market. The authors provide a systematic review of publications on the topic. The object of the research is the developed markets of business education in the USA and Western Europe, the subject of the research is the groups of relatively homogeneous educational institutions that demonstrate similar strategic behaviour (strategic groups). For researchers, dividing market participants into strategic groups is the basis for identifying efficiency factors in the respective groups, and for heads of educational institutions and market regulators, it is a prerequisite for constructing meaningfully interpreted rankings and business school ratings. The purpose of the work is to identify the trends in changes of business-schools grouping approaches and the factors underlying such groupings. The findings reveal a shift in the emphasis from the characteristics of educational programs offered by schools to the positioning of schools in a wide social and educational environment. With the growing level of strategic analysis, the topic discussed remains fragmented and only partly covers business education markets.

Keywords: business education, business school, strategic groups, structural characteristics, strategic analysis.

To cite this document: Tishchenko, O. E. & Filinov-Chernushev, N. B. (2021). Strategic groups in the business school market: formation prerequisites and classification approaches. *Moscow University Economic Bulletin*, (3), 106–129. <https://doi.org/10.38050/01300105202136>.

Введение

На рынке бизнес-образования большинства стран происходят качественные изменения, которым способствует революция в сфере информационных технологий (Hubbard, 2019). Сегодня он представлен многообразием провайдеров: самостоятельными школами бизнеса/менеджмента, структурными подразделениями высших учебных заведений (так называемые университетские школы бизнеса), корпоративными университе-

тами. Они предлагают как отдельные краткосрочные курсы повышения квалификации, так и полноценные программы всех уровней образования. Помимо традиционных программ, которые теперь все чаще именуют офлайн-программами, реализуются смешанные и полностью онлайн-программы (Saginova, Belyansky, 2008). Объединяет всех этих игроков широкое предметное поле, в котором они работают. Это различные образовательные программы в области управления бизнесом, менеджмента, маркетинга, управления финансами и персоналом и т.п., ориентированные либо на тех, кто работает/планирует работать в бизнесе, либо на тех, кто выбирает для себя академическую карьеру в соответствующих предметных областях. Образовательные учреждения, обучающие бизнесу, могут быть определены как бизнес-школы в самом общем смысле этого термина (Simons, 2013).

Самоидентификация учебных заведений как бизнес-школ и признание их таковыми являются сложными проблемами, решение которых, как отмечено ниже, ищется разными способами. Мы исходим из факта присутствия организации на рынке образовательных услуг в предметном спектре программ основного и дополнительного образования по управленческим функциям в бизнесе, т.е. прямо следуем приведенному выше определению (Simons, 2013), и в данном исследовании для обозначения всех этих образовательных организаций (как самостоятельных, так и являющихся подразделениями университетов), предлагающих различные типы программ, в самом широком смысле используем термин «бизнес-школа» (БШ).

Рынок бизнес-образования значим для экономики поскольку, с одной стороны, является драйвером развития других сфер экономики, повышая уровень компетенций менеджмента компаний, что, в свою очередь, положительно влияет на их деятельность (Шарова, 2018). Кроме того, в России среди главных проблем для бизнеса, ограничивающих предпринимательскую деятельность (актуальных более чем для 40% предприятий), эксперты Российского союза предпринимателей и промышленников называют недостаток квалифицированных кадров (РСПП, 2020), который может быть сокращен с развитием бизнес-образования. С другой стороны, рынок бизнес-образования и сам по себе является растущим и значительным по объему рынком. Так, объем только одной части рынка бизнес-образования — программ MBA в России — по итогам 2018 г. составлял 3,3 млрд руб., возрастая с каждым годом (РБК, 2019) (рис. 1).

БШ на рынке бизнес-образования различаются между собой. Текущее положение каждой из БШ на рынке, по мнению П. Лоранжа, представляет собой следствие ранее сделанных ее руководством выборов, последовательность которых может быть рассмотрена как стратегия БШ (Lorange, 2005). При этом многими исследователями (например, (Dameron, Durand, 2018; Ramaswami, Li, 1997; Segev et al., 1999 и др.) констатируется существо-

вание групп БШ, стратегии которых во многом схожи между собой. Следуя М. Porter (Porter, 1980, р. 129), мы будем называть группы БШ, придерживающихся той же или сходной стратегии, стратегическими группами.

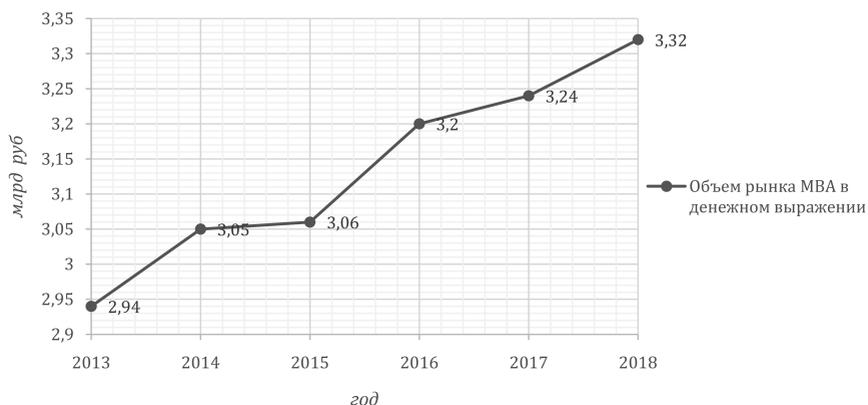


Рис. 1. Объем рынка МВА в денежном выражении в 2013–2018 гг., млрд руб.

Источник: составлено авторами на основании данных (РБК, 2019).

Выделение таких стратегических групп имеет значение как для исследователя, так и для практика бизнес-образования.

С исследовательской точки зрения выделение стратегических групп является основным подходом к объяснению различий в эффективности функционирования игроков на конкурентных рынках разной природы, в том числе образовательных.

С практической точки зрения выявление подобных стратегических групп является пререквизитом построения значимых для практики управления ранкингов и рейтингов образовательных учреждений, а также бенчмаркинга. Существенная гетерогенность ресурсов, компетенций и понимания менеджментом образовательных организаций ситуации на рынке и своих целей и задач не дает возможность игнорировать существование на рынке таких устойчивых структур и напрямую сравнивать успешность функционирования БШ, относящихся к разным стратегическим группам.

Целью данной работы является обзор и систематизация существующих исследований, посвященных выявлению стратегических групп на рынке бизнес-образования.

Работа имеет следующую структуру: в первом разделе проанализированы работы, предлагающие объяснения возникновения изоморфизма и дифференциации БШ и драйверы этих процессов. Во втором разделе рассмотрены предлагавшиеся различными авторами теоретические основания приложения концепции стратегических групп к рынку бизнес-об-

разования. В третьем разделе дан систематический обзор эмпирических работ по выделению стратегических групп на рынке бизнес-образования. В заключении обсуждается значимость полученных результатов в исследовательской и управленческой перспективе.

Драйверы стратегических сходств и различий на рынке бизнес-образования

На рынке бизнес-образования существуют группы БШ, поведение которых схоже, однако при этом между самими такими группами есть значительные различия. Это является результатом воздействия двух противоборствующих тенденций — к изоморфизму и дифференциации, первая из которых отражает действия драйверов сходства БШ, а вторая — драйверов различий между ними.

Драйверы сходства БШ. Возникновение сходства может быть описано в терминах различных типов изоморфизма. Hannah и Freeman писали, что изоморфизм возникает в результате конкуренции и естественного отбора среди организаций, действующих в одной и той же среде (Hannah, Freeman, 1977). С их точки зрения, фундаментальной причиной изоморфизма организаций является общность (сходство) среды их функционирования.

Драйвером имитационного поведения может быть также поиск внешней легитимности, под которой понимается поддержка данной организации в ее среде (Deerhouse, Beard, 1984), которая может быть достигнута в когнитивной, прагматической и моральной форме (Suchman, 1995).

Di Maggio и Powell различают принудительный, миметический и нормативный типы изоморфизма (Di Maggio, Powell, 1983), имеющие разные механизмы возникновения. При этом, как считают авторы, на практике можно встретить ситуации, которые несут в себе черты разных типов изоморфизма одновременно.

Принудительный изоморфизм есть результат давления, оказываемого на организацию ее стейкхолдерами и ожиданиями в обществе, в котором она функционирует. Он может быть следствием решения органов власти и управления, обычно влияющего на все организации на рынке (Pfeffer, Salancik, 1978).

Нормативный изоморфизм является следствием наличия на рынке профессиональных кодексов и стандартов (Larson, 1977), например международных аккредитаций (Герасименко, Молчанова, 2017), и глобальных рейтингов (Bastedo, Bowman, 2010; Ehrenberg, 2003; Sauder, Espeland, 2009; Kehm, Stensaker, 2009), гомогенизирующее влияние которых связано со стремлением БШ к когнитивной легитимности (Stensaker et al., 2018). Рейтинги рождают идею университетов «мирового уровня» и попытки многих университетов «догнать» тех, кто стремится получить этот статус

(Hazelkorn, 2015), в том числе потому, что положение БШ в рейтингах может рассматриваться национальными органами управления образования как один из критериев распределения финансовой помощи (Altbach et al., 2009; Vidaver-Cohen, 2007; Lamb, Currie, 2011).

Миметическому (подражательному) изоморфизму способствуют высокая степень неопределенности внешней среды (March, Olsen, 1976), поскольку подражание ведущим конкурентам может дать жизнеспособное решение с небольшими затратами (Cyert, March, 1963). Организации склонны подражать успешным игрокам на своем рынке (Labianca et al., 2001), и распространение информации о лидере на рынке приводит к усилению сходства в различных аспектах функционирования (Stensaker et al., 2019).

На указанные выше процессы оказывает влияние глобализация, которая размывает границы образовательных рынков, стимулируя конкуренцию университетов и БШ с коллегами в разных странах (Dumitru et al., 2014; Rucciarelli, Kaplan, 2016). Глобализация во всех ее проявлениях расширяет поле зрения менеджеров БШ, заставляя их рассматривать школу в более широком контексте.

Драйверы дифференциации БШ. Если общность среды функционирования является фундаментальной причиной изоморфизма, то те же самые силы, которые делают поведение БШ, действующих в одной и той же среде, близким, будут делать различным поведение БШ, действующих в существенно различных социально-культурных, институциональных и экономических средах. Кроме того, на рынке присутствуют факторы, которые затрудняют, замедляют и ограничивают изоморфизм БШ, действующих в сходной (или даже общей) среде. Результатом этого является то, что глобализация бизнеса росла быстрее, чем интернационализация БШ, особенно на рынках развивающихся стран (Kedia et al., 2011).

БШ присуще стремление к легитимизации, однако в отличие от когнитивной легитимности, как правило, способствующей изоморфизму БШ, даже находящихся в существенно различных условиях, прагматическая и моральная формы легитимности могут стимулировать существование различий, поскольку первая достигается путем более полного учета интересов (возможно, узкой) целевой аудитории (Stensaker et al., 2019), а вторая основывается на ценности, предлагаемой БШ стейкхолдерам, что подталкивает их к более полному учету широкого контекста среды, в которой они находятся.

На возможность имитации влияет нормативная база, культурные особенности, исторический, экономический и политический контексты. С точки зрения ресурсного подхода ограничивают возможность имитации ресурсы и компетенции организации (Barney, 1991). Как следствие, рынок не унифицируется, а возникают стратегические группы игроков, выбирающие для себя разные образцы для подражания и по-разному им следующие.

В отличие от принудительного и нормативного изоморфизма, порождающего сходство на глобальном и национальном уровнях, миметический изоморфизм на этих уровнях может стимулировать различия, поскольку с точки зрения ресурсного подхода образцом для подражания скорее станет не глобальный успешный игрок, а местный, так как имитация конкурентных преимуществ глобального лидера затруднительна в связи с нехваткой ресурсов, что усиливает сходство БШ на местном уровне и различия между ними на глобальном. Ресурсная гетерогенность может приводить как к тому, что образцами для подражания у разных групп игроков могут быть разные организации, так и к тому, что имеет место повторение одних и тех же практик с разным лагом. Хороший пример есть в работе (Stensaker et al., 2019) применительно к рынку высшего образования в целом. Это так называемый «змееподобный» процесс имитации, или змееподобное движение за лидером (Riesman, 1958), метафорически выделяющий «голову» (наиболее успешные университеты — признанные лидеры рынка), «тело» (менее престижные, но амбициозные университеты-последователи) и «хвост» змеи (наименее престижные университеты), каждый из которых характеризуется своей собственной моделью поведения. Престижные университеты («голова») конкурируют с небольшими группами элитных сверстников; учреждения, представляющие «тело», пытаются следовать за головой, но всегда отстают. Университеты, представляющие собой «хвост», обычно в меньшей степени следят за рейтингами и глобальными тенденциями, поскольку догнать «голову» для них не представляется возможным (Stensaker et al., 2019), что в целом усиливает межгрупповую дифференциацию на рынке. При этом концепция змеобразного движения за лидером предполагает усиление сходства между образовательными учреждениями внутри одного «сегмента змеи».

Учреждения бизнес-образования в западных странах прошли большой путь и получили признание академического сообщества как полноправные его члены (Fogse, 2012). Базовой моделью БШ стала университетская БШ. Преподаватели бизнес-школ посвящают исследованиям от 20 до 40% своего времени (Cluck et al., 2018). Поэтому представляется естественным, что аналогичный описанному выше змееподобному следованию за лидером процесс, характерный для учреждений высшего образования в целом, имеет место и для бизнес-школ. Это значит, что более успешные и менее успешные бизнес-школы могут преследовать разные цели, или, выражаясь метафорически, разные части «змеи» будут двигаться в разном направлении.

Последнее предположение находит подтверждение в практике. Например, концепция ERS («этика, ответственность и устойчивое развитие»), предполагающая интеграцию соответствующих элементов в образовательный процесс, значима для аккредитации EQUIS (EFMD, 2019) и присутствует в наиболее успешных бизнес-школах, в то время как не

имеющие аккредитации более маленькие бизнес-школы на этих вопросах не фокусируются.

Таким образом, описанные выше силы, как стимулирующие БШ к унификации стратегии, так и препятствующие этому процессу, создают предпосылки формирования стратегически однородных групп БШ.

Концепция стратегических групп в исследованиях бизнес-образования

Впервые концепция стратегических групп была сформулирована М. Hunt (Hunt, 1972, p. 8). Стратегическая группа понималась им как группа компаний внутри сектора, схожих между собой с точки зрения структуры затрат, степени диверсификации продукции, формальной организации, систем контроля и т.д. Единого формального определения понятия «стратегическая группа» не существует (Thomas, Venkatraman, 1988, p. 538), однако используемые разными исследователями концепты достаточно близко по содержанию и включают понимание стратегических групп как:

- групп фирм в отрасли, придерживающихся схожей или полностью идентичной стратегии (Porter, 1980, p. 129);
- групп компаний, преследующих аналогичные стратегии с аналогичными ресурсами (Yami, Benavent, 2000, p. 3);
- различающихся между собой групп, внутри каждой из которых фирмы между собой схожи (Dornier et al., 2012, p. 28).

Соответственно, сформированные в результате действия описанных выше сил группы БШ могут быть определены как стратегические группы.

С позиции стратегических групп изучались как высшее образование в целом (например, (Labianca et al., 2001; Warning, 2004), так и бизнес-образование (например, (Thomas and Li, 2009; Ramaswami & Li, 1997). В некоторых исследованиях вместо термина «стратегические группы» с той же целью использовались описание паттернов поведения и концепция картирования (mapping), предполагающая использование на карте двунаправленных осей (например, (Segev et al., 1999; Paucar-Caceres, Thorpe, 2005; Paucar-Caceres, 2008), однако, по сути, все эти исследования посвящены изучению стратегических групп БШ.

Поскольку определение стратегической группы опирается на понятие стратегии, подход разных авторов к их выделению зависит от того, что этими авторами понимается под стратегией на рынке бизнес-образования. Большинство работ, посвященных стратегиям БШ, не содержат специального определения этого понятия, поскольку авторы опираются на общее понимание стратегии, считая его достаточным (например, Purushottam, Rwelamila, 2011), описывают варианты стратегии, перечисляя варианты выбора (например, (Dameron, Durand, 2018; Ramaswami, Li,

1997) либо определяют стратегию БШ как совокупность нескольких выборов (широты ассортимента (портфеля) программ, структуры, степени использования информационных технологий, финансовой модели БШ) (Lorange, 2005), что может быть обусловлено тем, что обсуждение стратегий БШ зародилось в профессиональном сообществе в практико-ориентированном контексте и лишь затем переросло в академическую дискуссию.

Несколько более сложная концептуальная схема используется А. Adam, которая выделяет в структуре стратегического менеджмента стратегическое позиционирование, стратегический выбор и реализацию стратегии (strategy in action). Но и в этом случае варианты классификации стратегического выбора основываются на выделении ряда наблюдаемых параметров, которые могут принимать одно из набора значений (Adam, 2016, p. 9).

Если стратегия интенциональна (planned strategy), то необходимо обращение к источнику, содержащему необходимые положения. В исследовании А. Адам в качестве такого источника выступает миссия БШ. При условии, что это содержательный документ высокой степени проработки и детализации, он и содержит ответ на вопрос о том, какой стратегии придерживается БШ. Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), European Foundation for Management Development (EFMD) и другие организации, занимающиеся аккредитацией БШ, включают анализ содержательности миссий и степени следования им в условия институциональной аккредитации, что превращает публично доступные миссии аккредитованных БШ в более-менее надежный источник информации об их стратегиях. Впрочем, их надежность все равно подвергается сомнению многими авторами со ссылками на порождаемую аккредитациями унификацию содержания этих документов и их пиаровскую, а не менеджеральную функцию.

В тех случаях, когда БШ разрабатывают и делают публичными стратегии и стратегические планы развития, мы имеем детальную информацию для анализа.

Если же стратегия проявляется в складывающихся под влиянием меняющихся обстоятельств паттернах управленческих решений (emergent strategy), то идентифицировать эти паттерны сложнее.

В рамках теории стратегических групп этот аспект анализа получил отражение в дискуссии об однонаправленности связи между структурными характеристиками (число конкурентов, маржинальность, барьеры для входа, ресурсы и т.д.), способом реакции менеджеров на эти характеристики и эффективностью функционирования компании (так называемая SCP-модель — Structure-Conduct-Performance). Первоначально предложенная в таком виде модель (Vain, 1951) затем была переосмыслена в направлении признания более активной роли менеджмента, реакции которого на возможности и угрозы среды не только определяют структуру

ными характеристиками отрасли, но и, в свою очередь, на них влияют, порождая циклические связи с эффективностью (Performance) (Vain, 1956).

Как следствие, разделение характеристик БШ на непересекающиеся множества интенционально сформированных результатов и исходных ограничений, рассматриваемых как данность, становится неубедительным и уязвимым для критики. Более общий взгляд состоит в том, что вводится понятие (структурных) характеристик конкретного игрока (в нашем случае — БШ), которые формируются под влиянием структурных характеристик отрасли и собственного менеджмента (например, в работе (Adam, 2016).

БШ с одинаковыми или близкими структурными характеристиками имеют одни и те же ограничения по ресурсам и направления их эффективного использования и, как следствие, попадают в одну стратегическую группу. Например, в качестве таких факторов выделяют размер школы, перечень присуждаемых степеней (т.е. программ), форму собственности, географическое расположение и конфессиональную принадлежность (Labianca et al., 2001). По крайней мере часть из этих характеристик могут рассматриваться как результат стратегического выбора менеджмента. В качестве таковых А. Adam называет типы присуждаемых степеней, рынки, на которых БШ работает, масштаб деятельности и конфессиональную принадлежность (Adam, 2016).

Далее мы пользуемся таким пониманием и называем стратегической группой совокупность действующих на рынке БШ, обладающих схожими структурными характеристиками.

Систематизация существующих подходов к выделению стратегических групп

Исходя из описанного выше многообразия структурных характеристик, которые разными авторами клялись в основу классификации был сформирован широкий несинонимический ряд терминов, на основании которого был составлен следующий запрос к базе данных научного цитирования Scopus:

TITLE-ABS-KEY ("business school strategy" OR "strategy of business school" OR "school of business strategy" OR "business education strategy" OR "management education strategy" OR "business school strategies" OR "strategies of business school" OR "school of business strategies" OR "business education strategies" OR "management education strategies" OR "Strategy in management education" OR "strategies in management education" OR "business school mapping" OR "strategic alternatives for business schools" OR " business schools along strategic dimensions " OR "groupings of MBA" OR "structure of MBA").

Из полученной выборки были удалены статьи, содержащие указанные ключевые слова в названии, но по содержанию не относящиеся к теме.

Далее поиск проводился вручную. В результате были найдены девять исследований.

Таблица 1

Исследования, посвященные изучению стратегических групп на рынке БШ

| Исследование | Ramaswami & Li 1997 | Navarro, 2008 | Thomas & Li, 2009 | Muller, 2016 | Adam, 2016 | Segev et al., 1999 | Paucar-Caceres & Thorpe, 2005 | Paucar-Caceres, 2008 | Dameron & Durand, 2018 |
|------------------|---------------------|---------------|-------------------|--------------|------------|---|-------------------------------|----------------------|----------------------------|
| Объем выборки | 103 | 50 | 82 | 80 | 516 | 25 | 32 | 45 | - |
| Метод | Кластерный анализ | | | | | Метод статистического совмещения (Co-plot method) | | | Теоретическое исследование |
| Количество групп | 4 | 6 | 10 | 4 | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 квадранта |

Источник: составлено авторами.

С точки зрения методологии исследования одна из этих статей является, по сути, концептуальной рамкой и не содержит эмпирической составляющей, пять из девяти статей содержат результаты кластерного анализа, т.е. авторы выявляют кластеры, анализируя массив данных о БШ с помощью программного обеспечения, и еще три выполнены методом co-plot, предполагающим выделение кластеров вручную на основании визуального анализа.

Взаимные цитирования выглядят следующим образом (рис. 2).

Одной из первых работ, посвященных стратегическому выбору БШ, была работа К. Ramaswami и М. Li 1997 г. В данной работе авторы анализировали рынок бизнес-образования с помощью кластерного анализа, в основании которого лежали такие структурные характеристики, как:

- разнообразие программ, предлагаемых БШ;
- разнообразие измеряется долей охватываемых портфелем БШ комбинаций «уровень образования» — «предметная область» из максимального числа возможных. (Уровней при этом четыре — бакалавриат, магистратура, executive, PhD и DBA, а предметных областей по справочнику Petersen’s Guide to Graduate Education in the Humanities and Social Sciences — 14);
- концентрация БШ на программах MBA и PhD (доли соответствующих программ в общем наборе);
- состав студентов;
- соотношение количества очных и заочных студентов;

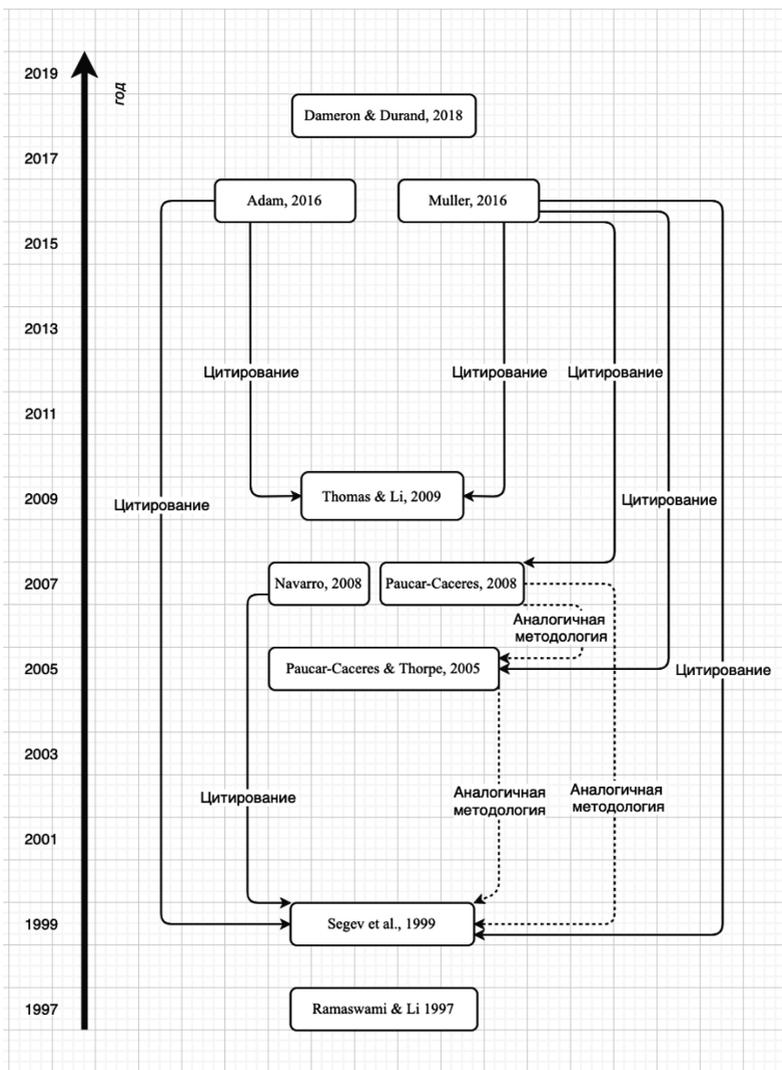


Рис. 2. Взаимные цитирования в исследованиях стратегического выбора бизнес-школ

Источник: составлено авторами.

- доля иностранных студентов;
- административные характеристики;
- соотношение штатных и приглашенных преподавателей;
- соотношение числа штатных преподавателей и студентов;
- доля студентов, успешно завершивших свое обучение.

В результате кластерного анализа К. Ramaswami и М. Li, не приводя конкретных списков БШ, входящих в ту или иную группу, разделили БШ на:

- БШ с большими портфелями программ, охватывающими как значительную часть предметных областей, так и все уровни подготовки. В этих БШ большинство студентов учатся full-time, среди преподавателей также доминируют штатные;
- БШ, приоритетно развивающие аспирантуру по бизнес-дисциплинам (программы PhD). Именно в этой категории программ у них самое широкое предложение. В целом глубина ассортимента предложения у этих БШ ниже, чем в первой группе. Ниже и соотношение штатных преподавателей и студентов. Но самое высокое значение имеет доля студентов, успешно завершивших обучение;
- БШ, сосредоточенные на MBA в качестве своей флагманской программы. В этой категории программ у БШ третьей группы самое широкое предложение. Такие программы часто комбинируются (joint degrees) с магистерскими программами других факультетов тех же университетов (в частности, права и государственного управления). С учетом более прикладного характера таких программ среди преподавателей БШ этой группы значительно больше совместителей-практиков;
- БШ, фокусирующиеся на программах MBA в ограниченном наборе предметных областей. Таким образом, их стратегия является нишевой. Именно у БШ этой группы обнаруживается максимальная доля студентов-заочников, но при этом — что авторы отмечают с удивлением — максимальное отношение числа штатных преподавателей к числу зарегистрированных студентов (Ramaswami, Li, 1997).

Последующие исследования были сфокусированы на портфеле программ MBA как единственной структурной характеристике. Так, в работе Segev, Raveh & Farioun, (Segev et al., 1999) разработана «карта» БШ в США на основании наличия программ MBA по отдельным направлениям, поскольку, по мнению авторов, структура основной учебной программы БШ может обеспечить по меньшей мере некоторое «отражение стратегии школы» (Segev et al., 1999, p. 551). Наличие программ других уровней (бакалавриат, аспирантура и т.д.) авторами не учитывалось.

Авторы проанализировали 25 БШ с использованием метода визуального статистического совмещения (co-plot-анализа), автором методологии которого является А. Raveh, один из соавторов данной статьи. Данный метод предполагает визуальную оценку наличия групп в множестве точек на координатной плоскости. В качестве переменных, лежащих в основании, авторы выделили наличие программ/курсов в 21 предметной области (стратегический менеджмент, маркетинг, финансы, международный

менеджмент и т.д.). В отличие от работы К. Ramaswami и М. Li авторы сопоставляли БШ не по долям охвата специализированными программами различных предметных областей (количественный показатель), а именно по предметным областям, в которых они предлагали свои программы (качественный показатель). При таком подходе невозможно появление группы, подобной группе 4 в классификации К. Ramaswami и М. Li: попавшие в нее БШ все имеют малую глубину ассортимента программ, но специализируются в разных предметных областях. Побочным продуктом подхода Segev, Raveh & Farioun являлось получение определенных комбинаций предметных областей, которые параллельно (совместно) развивались БШ каждой группы.

В результате исследования авторы выделили и описали шесть групп БШ, которые ориентировались на:

1. Коммуникации, этику, финансы и маркетинг, информационные системы (например, Гарвардская БШ, Школа бизнеса Вашингтонского университета (Фостер) и т.д.).
2. Проблемы принятия решений, управление общественными и некоммерческими предприятиями (например, Йельская школа менеджмента, БШ Колумбийского университета и т.д.).
3. Управление человеческими ресурсами и информационные системы (например, БШ Стэнфорд и т.д.).
4. Коммуникации, этику, финансы и маркетинг (например, Школа бизнеса Дарден, Дартмутский колледж и т.д.).
5. Финансы и маркетинг (например, Уортонская БШ, Школа бизнеса им. Фукуа Дюкского университета и т.д.).
6. Международный менеджмент, экономику, управление человеческими ресурсами (например, Школа менеджмента Слоуна, Школа менеджмента им. Келлога и т.д.) (Segev et al., 1999).

Подход, объединявший в одну группу БШ со схожим набором программ MBA (с точки зрения направлений), был использован и в работах, посвященных рынкам Великобритании (Pausag-Caceres, Thorpe, 2005), Великобритании и Франции (Pausag-Caceres, 2008) и США (Navarro, 2008), при этом последняя работа отличается использованием кластерного анализа.

Более широкий взгляд на переменные в основе классификации продемонстрировала работа Н. Thomas и К. Li, в которой использованы такие структурные характеристики, как:

- форма собственности (частная/государственная);
- число студентов;
- средняя оценка абитуриентов по GMAT;
- процентное увеличение заработной платы выпускников MBA с момента выпуска до трех лет после окончания БШ);
- процент иностранных студентов;

- исследовательская активность БШ (количество публикаций на одного преподавателя в 40 ведущих научных и исследовательских журналах, указанных Financial Times в его рейтинговой базе данных) (Thomas & Li, 2009, p. 1426).

Данный подход отличался от предыдущих включением в анализ исследовательской составляющей деятельности БШ, которая определяющим образом влияет на репутацию БШ (Baden-Fuller et al., 2000).

В результате кластерного анализа были выделены 10 групп БШ:

1. Элитные БШ с большим финансированием, традиционно концентрирующиеся на программах MBA и PhD (например, Гарвардская БШ).
2. Элитные европейские БШ с более скромным финансированием, также сосредоточенные на программах MBA и последипломного образования (например, Лондонская школа бизнеса).
3. Лучшие частные БШ США, обычно небольшие по размеру (например, Дартмутский колледж).
4. Автономные успешные европейские БШ (например, БШ ESADE).
5. Лучшие государственные БШ США и Канады, обычно с образовательными программами всех уровней и государственным финансированием (например, Дарденская школа бизнеса при Университете Вирджинии).
6. Прочие европейские БШ, в том числе довольно новые, с широким набором программ (например, Манчестерская школа бизнеса).
7. Лучшие государственные БШ за пределами США, в том числе довольно новые, с широким набором программ (например, Австрийская высшая школа менеджмента).
8. Частные БШ США второго эшелона с широким набором программ и значительным объемом финансирования (например, БШ Бостонского университета).
9. Государственные БШ США второго эшелона с широким набором программ и значительным объемом финансирования (например, Эллерский колледж управления).
10. БШ Великобритании с акцентом на программы MBA и аспирантуры (например, БШ Эдинбургского университета) (Thomas & Li, 2009).

В работе А. Адам (Adam, 2016) анализируются миссии 516 БШ — членов AACSB. Классификация строится на основе результата кластерного анализа, в основание которого положены 26 структурных характеристик, извлекаемых из текстов миссий БШ. В числе этих переменных ориентация на те или иные группы студентов (обучаемых) и преподавателей (в том числе этнические, религиозные особенности), особенности фокусировки целей деятельности БШ (развитие корпуса знаний о менеджменте, активность БШ в инновациях и исследованиях, формирование у студентов набора профессиональных навыков менеджера, личностное развитие сту-

дентов, привитие студентам определенных ценностей — религиозных, ценностей свободы, культуры и т.д.).

А. Adam выделяет четыре группы БШ:

- 1) БШ, ставящие перед собой задачу не просто подготовки студентов к выполнению определенных функций в бизнесе, а их серьезного интеллектуального развития, включающего и вовлечение в исследовательскую работу, и глобальную ориентацию, и внимание к проблемам социального равенства и социальной ответственности. Это — кластер *интеллектуальной подготовки*. Из 516 БШ в выборке в него попали 194.
- 2) БШ, превосходящие БШ из других кластеров в акценте на достижение успеха выпускников, связь с выпускниками на протяжении их карьеры. В интерпретации А. Адам эти БШ ситуативно, контекстно ориентированы на потребности общества. Они предлагают те специализации, те предметы, те подходы к бизнес-образованию, которые сейчас оказываются социально востребованными. Предлагают то, что хорошо продается на рынке бизнес-образования. Это кластер *востребованных знаний и умений*. Он самый большой (275 БШ).
- 3) БШ, в большей мере ориентированные на профессиональную подготовку выпускников к управленческой работе в бизнесе. Учебные планы программ этих БШ практико-ориентированы. Их внутренняя культура открыта постоянным инновациям. Это кластер *практического обучения* (33 БШ из выборки).
- 4) БШ, делающие акцент на развитии у студентов гуманитарных, в том числе религиозных ценностей, на их личностное развитие, однако понимаемое уже, чем в БШ, относимых к первому кластеру. Самый маленький по числу БШ кластер, представленный религиозными учебными заведениями (14 БШ). Адам называет его кластером *социальной ответственности* (Adam, 2016, p. 114).

Несколько иной подход демонстрирует PhD-диссертация Muller (Muller, 2016), выделяющая четыре стратегические группы на рынке программ MBA в странах Европы с точки зрения потенциального слушателя. В данной работе в основании классификации лежат такие структурные характеристики, как:

- количество полученных БШ международных аккредитаций;
- общая длительность программы;
- общее количество зачетных единиц;
- относительная трудоемкость программы (количество зачетных единиц в месяц);
- язык обучения;
- среднее значение предшествующего опыта работы студентов (в годах);
- доля иностранных студентов;

- доля иностранных преподавателей;
- наличие программ обмена;
- доля студентов, принимающих участие в стажировках (Muller, 2016, p. 92).

Dameron и Durand предлагают классифицировать БШ исходя из их ориентации на связи со внешней средой: институциональную укорененность как степень связи БШ с ее внешним окружением и масштабы влияния на рынок — влияет ли она на местный/глобальный рынок (Dameron, Durand, 2018, p. 6).

С данной точки зрения БШ делятся на:

- глобальные — Global — БШ с глобальным взглядом на мир, сосредоточенные на обучении студентов из разных стран мира для работы на глобальном рынке труда (Dameron & Durand, 2018, p. 8);
- институционально-международные — Institutional-International — БШ с мультиполярным взглядом на мир, характеризующиеся сильной избирательностью при отборе абитуриентов, имеющие сильные институциональные связи на домашнем рынке. Их выпускники имеют влияние на бизнес на международном уровне (Dameron & Durand, 2018, p. 9);
- самостоятельные — Self-driven — БШ, имеющие слабые институциональные связи на местном рынке, на котором они набирают студентов. Обычно такие БШ строят обучение на основе опыта (т.е. привлекая преимущественно практиков, а не исследователей в качестве преподавателей) и являются частными (негосударственными) (Dameron & Durand, 2018, p. 10);
- территориальные — Territorial — БШ, имеющие прочную связь с местной экономикой, выпускники которых ориентированы на потребности преимущественно местного (национального) рынка (Dameron & Durand, 2018, p. 7).

Данная классификация, рассматривающая БШ уже в контексте их деятельности, представляется существенным дополнением к предыдущим классификациям. При этом классификация является теоретической, авторы приводят лишь отдельные примеры БШ каждого из типов. Описанные классификации в сравнении могут быть систематизированы следующим образом, как показано в табл. 2.

Заключение

В развитии дискуссии об основаниях классификации стратегических групп БШ можно выделить три этапа.

На первом этапе велось обсуждение портфеля программ (Ramaswami, Li 1997; Segev et al., 1999; Paucar-Caceres, Thorpe, 2005; Paucar-Caceres, 2008; Navarro, 2008) и в отдельных работах состава студентов.

На втором этапе происходило расширение набора анализируемых параметров, которые наряду с программами и студентами теперь охватывали абитуриентов, выпускников и преподавателей (Thomas, Li, 2009; Muller, 2016).

Третий этап обсуждения перенес акцент со структурных характеристик БШ на их деятельность с учетом контекста среды (Adam, 2016; Dameron, Durand, 2018). Другими словами, фокус переместился с внутренних характеристик на комплексное обсуждение места и роли БШ в ее окружении.

Таблица 2

Сравнение использованных структурных характеристик, лежащих в основании классификации

| | | Структурные характеристики | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---|----------------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------|---------------|-------------------|--------------|------------|------------------------|
| | | Ramaswami & Li, 1997 | Segev et al., 1999 | Paucar-Caceres & Thorpe, 2005 | Paucar-Caceres, 2008 | Navarro, 2008 | Thomas & Li, 2009 | Muller, 2016 | Adam, 2016 | Dameron & Durand, 2018 |
| Портфель программ | Портфель программ по предметным областям | + | + | + | + | + | + | + | | |
| | Портфель программ по уровням образования | + | | | | | | | | |
| | Разнообразие программ (доля охватываемых портфелем БШ комбинаций «уровень образования» — «предметная область» из максимального числа возможных) | | | | | | | | | |
| | Отдельные характеристики программ (длительность, трудоемкость, количество зачетных единиц) | | | | | | | + | | |
| | Концентрация на программах MBA и PhD (доли соответствующих программ в общем наборе) | + | | | | | | | | |
| Абитуриенты, студенты, выпускники | Общее количество студентов | | | | | | + | | | |
| | Соотношение количества очных и заочных студентов | + | | | | | | | | |
| | Доля студентов, успешно завершивших свое обучение | + | | | | | | | | |
| | Доля иностранных студентов | + | | | | | + | + | | |
| | Доля студентов, принимающих участие в стажировках | | | | | | | + | | |

| | | Ramaswami & Li, 1997 | Segev et al., 1999 | Paucar-Caceres & Thorpe, 2005 | Paucar-Caceres, 2008 | Navarro, 2008 | Thomas & Li, 2009 | Muller, 2016 | Adam, 2016 | Dameron & Durand, 2018 |
|--|---|----------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------|---------------|-------------------|--------------|------------|------------------------|
| Структурные характеристики | | | | | | | | | | |
| Абитуриенты, студенты, выпускники | Среднее значение предшествующего опыта работы студентов (в годах) | | | | | | | + | | |
| | Средняя оценка абитуриентов по GMAT | | | | | | + | | | |
| | Процентное увеличение заработной платы выпускников MBA с момента выпуска до трех лет после окончания БШ | | | | | | | | | |
| Общие административные характеристики | Соотношение количества штатных и приглашенных преподавателей | + | | | | | | | | |
| | Соотношение количества штатных преподавателей и студентов | + | | | | | | | | |
| | Доля иностранных преподавателей | | | | | | | + | | |
| | Язык обучения | | | | | | | + | | |
| | Наличие программ обмена | | | | | | | + | | |
| | Особенности фокусировки целей деятельности БШ | | | | | | | | + | |
| | Исследовательская активность БШ | | | | | | + | | + | |
| Ценности | Привитие студентам определенных ценностей — религиозных, ценностей свободы, культуры | | | | | | | | + | |
| Связь с внешней средой | Ориентация на те или иные группы преподавателей и студентов (в том числе этнические, религиозные особенности) | | | | | | | | | |
| | Институциональная укорененность (степень связи БШ с ее внешним окружением) | | | | | | | | | + |
| | Масштабы влияния на рынок (влияние на местный/глобальный рынок) | | | | | | | | | + |

Источник: составлено авторами.

Нам представляется, что указанная тенденция явным образом ориентирована на все более высокий уровень стратегического анализа положения БШ. Разделение БШ на группы по основанию охватываемых их про-

граммами МВА предметных областей можно подвергнуть сомнению с той точки зрения, что БШ с акцентом развития на финансы и с акцентом развития на маркетинг могут в стратегическом отношении развиваться по близким траекториям, выбирая одни и те же альтернативы. А разделение БШ на категории Global, Institutional-International, Self-driven и Territorial по Dameron & Durand уже явным образом предполагает иные цели, иные бенчмарки и иные стратегии.

Проведенный анализ свидетельствует, на наш взгляд, о том, что на сегодня сложились системные представления о том, какие стратегические группы формируются на рынке бизнес-образования, что открывает путь к решению ряда практических задач как на уровне самих БШ, так и на уровне органов управления образованием и внешних стейкхолдеров бизнес-образования.

Для внешних стейкхолдеров, в том числе органов управления образованием, — это прогноз и анализ перспектив рынка бизнес-образования, которые могут различаться для разных стратегических групп, а также рейтинги, сопоставляющие сопоставимое, т.е. результаты БШ, ставящих перед собой сходные цели и реализующих близкие стратегии.

Для руководства БШ — это прежде всего оценка успешности реализации стратегии в условиях гетерогенности, которая возможна при бенчмаркинге, сопоставляющем с БШ той же стратегической группы. Кроме того, БШ, относимые к разным стратегическим группам, очевидно, вынуждены по-разному развивать и распределять свои ресурсы. Глобальные БШ, по классификации (Dameron, Durand, 2018) должны рекрутировать своих преподавателей на едином общемировом рынке академического труда, на котором относительная сила влияния работодателей-БШ и преподавателей-исследователей меняется от года к году в зависимости от общеэкономической конъюнктуры и сложных тенденций в самом мире образования, но общие условия контрактов и прежде всего — уровень заработной платы диктуются ведущими игроками. В свою очередь, зарплаты таких преподавателей-экспатов диктуют изменения уровня оплаты преподавателей — резидентов страны пребывания школы, поскольку разрыв в уровнях оплаты разных преподавателей одной и той же БШ не может превышать определенных порогов. Это увеличивает затраты таких школ на преподавателей. В то же время территориальные по той же классификации БШ могут избежать таких трат на преподавателей, но должны будут обеспечить полное соответствие своих программ требованиям национальной системы образования, что может потребовать расширения линейки преподаваемых дисциплин, формирования и поддержания соответствующей инфраструктуры, перевода учебных материалов на (национальный) язык преподавания и т.п. БШ, которые видят в качестве своих клиентов прежде всего крупнейшие многонациональные компании и бюджет свой формируют преимущественно за счет средств этих компаний как в форме бла-

готовительных взносов, так и оплаты корпоративных программ. А БШ, которые в качестве клиентов видят студентов/слушателей, и бюджеты свои формируют преимущественно за счет платы за обучение. Развитие исследовательской деятельности в БШ также требует значительных ресурсов, необходимых для формирования и поддержания баз данных эмпирических исследований и получения доступа к полнотекстовым базам научных публикаций. При этом для реализации схожих стратегий необходимы схожие ресурсы, а значит, анализ опыта БШ, сфокусированный на БШ, входящих в ту же стратегическую группу, дает руководству БШ более полное представление о ресурсах, необходимых для дальнейшего развития.

Однако стоит отметить, что общим для всех описанных выше исследований предметом являются зрелые рынки бизнес-образования Европы и США. При этом вопрос применимости описанных классификаций за пределами этих рынков (например, в бывших нерыночных странах, рынках Китая, Индии и т.д.) остается открытым и требующим дальнейших исследований и, возможно, разработки специфических классификаций для этих рынков.

Мы понимаем эту работу как первый шаг к выделению стратегических групп на иных рынках бизнес-образования, включая российский.

Список литературы

Герасименко, В. В. (2014). Переосмысление управленческого образования: поиск междисциплинарных подходов. *Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика*, 2, 85–98.

РСПП (2020). *Доклад Российского союза промышленников и предпринимателей о состоянии делового климата в 2019–2020 годах*. Дата обращения 01.03.2021, <https://media.rspp.ru/document/1/6/b/6b6d743e7a310df19cdeb950c30f9c98.pdf>

Шарова, С. (2018). Влияние развития бизнес-образования на инновационную активность предприятий. *Creative Economy*, 12, 641–650.

Adam, A. K. (2016). *Strategy and Success Factors of Business Schools* (1st ed. 2016 ed.). Springer Gabler.

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. A report prepared for the UNESCO 2009 world conference on higher Education. <https://doi.org/10.1080/00091381003590845>.

Baden-Fuller, C., Ravazzolo, F., & Schweizer, T. (2000). Making and measuring reputations: The research ranking of European business schools. *Long Range Planning*, 33(5), 621–650. [https://doi.org/10.1016/s0024-6301\(00\)00064-9](https://doi.org/10.1016/s0024-6301(00)00064-9)

Bain, J. S. (1951). Relation of Profit Rate to Industry Concentration: American Manufacturing 1936-1940. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 65, 293–324.

Bain, J. S. (1956). *Barriers to New Competition*. Cambridge: Harvard University Press.

Bastedo, M. N., & Bowman, N. A. (2010). The U. S. News and World Report college rankings: Modeling institutional effects on organizational reputation. *American Journal of Education*, 116, 163–184.

Cyert, R. M., & March, J. G. *A Behavioral Theory of the Firm*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, 1963.

Dameron, St., & Durand, Th. (2008). *The Future of Management Education: Vol. 2: Differentiation Strategies for Business Schools*. Palgrave Macmillan UK.

Deephouse D. L., & Suchman M. C. (2008). *Legitimacy in organizational institutionalism*. In Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K. and Suddaby R. (Eds). *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. London: SAGE.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>

Dumitru, V. F., Stanciu, A., Dumitru, M., & Feleaga, L. (2014). Pressure and isomorphism in business education. *Amfiteatru Economic*, 16(37), 784–799.

Dornier, R., Selmi, N., & Delécolle, T. (2012). Strategic Groups Structure, Positioning of the Firm and Performance: A Review of Literature. *International Business Research*, 5(2). <https://doi.org/10.5539/ibr.v5n2p27>

Ehrenberg, R. G. (2003). Reaching for the Brass Ring: The U. S. News & World Report Rankings and Competition. *The Review of Higher Education*, 26(2), 145–162. <https://doi.org/10.1353/rhe.2002.0032>

Glick, W., Tsui, A., & Davis, G. (2018). *The Moral Dilemma of Business Research*. Retrieved February 28, 2021, from <https://bized.aacsb.edu/articles/2018/05/the-moral-dilemma-of-business-research>

EFMD (2019). *EQUIS Standards & criteria*. Retrieved February 28, 2021, from https://efmdglobal.org/wp-content/uploads/EFMD_Global-EQUIS_Standards_and_Criteria.pdf

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. Dordrech Springer.

Hannan, M. T., & Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, Vol. 82, 929–964.

Hubbard, G. (2019). *The Real Value of Business Schools*, BizEd, AACSB, № 3. [Online]. Retrieved August 12, 2020, from <https://bized.aacsb.edu/articles/2019/may/the-real-value-of-business-schools> (Accessed: 12/08/2020).

Hunt, M. (1972). *Competition in the Major Home Appliance Industry*. Doctoral dissertation. Harvard: Harvard University.

Force, T. (2012). *Impact of Research*. Final Report of the AACSB International. Retrieved February 28, 2021, from <https://www.aacsb.edu/-/media/aacsb/publications/research-reports/impact-of-research.ashx?la=en&hash=1B11EFEF16F3694F0FDB1A3DD4D6E4301DF7DC28>.

Kedia, B., & Englis, P. (2011). Internationalizing Business Education for Globally Competent Managers. *Journal of Teaching in International Business*, 22, 13–28.

Kehm, B., Stensaker, B. (2009). *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Series: Global perspectives on higher education. Sense Publishers: Rotterdam.

Larson, M. S. (1997). *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.

Labianca, G., Fairbank, J. F., Thomas, J. B., Gioia, D. A., & Umphress, E. E. (2001). Emulation in Academia: Balancing Structure and Identity. *Organization Science*, 12 (3), 312–330.

Lamb, P., & Currie, G. (2011). Eclipsing adaptation: The translation of the US MBA model in China. *Management Learning*, 43(2), 217–230.

Lorange P. (2005). Strategy means choice: Also for today's business school. *Journal of Management Development*, 24 (9), 783–791.

March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). Ambiguity and Choice in Organizations. *American Journal of Sociology*, 84, 765–767.

Müller, F. (2016). *European Part Time MBA programs. An analysis of competitive strategies, competition and performance differences*. Doctoral dissertation. Oviedo: University of Oviedo.

Navarro, P. (2008). The MBA Core Curricula of Top-Ranked U.S. Business Schools: A Study in Failure? *Academy of Management Learning & Education*, 7(1), 108–123.

Paucar-Caceres, A. (2008). Mapping the structure of MBA (AMBA-accredited) programmes in the UK and France. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 184–209. <https://doi.org/10.1108/09513540810853576>

Paucar-Caceres, A., & Thorpe, R. (2005). Mapping the structure of MBA programmes: a comparative study of the structure of accredited AMBA programmes in the United Kingdom. *Journal of the Operational Research Society*, 56(1), 25–38. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jors.2601820>

Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. Harper & Row: New York.

Porter, M. E. (1980). *Competitive Strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. New York.

Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2016). Competition and strategies in higher education: managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59, 311–320.

Purushottam, N., & Rwelamila, P. M. (2011). *Issues and strategies in management education: A South African Perspective*. Management Education in 2020: Issues, Challenges, and Opportunities. Proceedings of Eighth AIMS International Conference on Management, Indian Institute of Management, Ahmadabad, India.

Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311–320. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003>

Ramaswamy, K., & Li, M. (1997). Strategic Change among U.S. Business Schools: A Strategic Group Analysis. *Journal of Education for Business*, 72(6), 343–347. <https://doi.org/10.1080/08832323.1997.10116868>

Riesman, D. (1958). *Constraint and Variety in American Education*. Generic.

Saginova, O., & Belyansky, V. (2008). Facilitating innovations in higher education in transition economies. *International Journal of Educational Management*, 22(4), 341–351. <https://doi.org/10.1108/09513540810875671>

Sauder, M., & Espeland, W. N. (2009). The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Organizational Change. *American Sociological Review*, 74(1), 63–82. <https://doi.org/10.1177/000312240907400104>

Segev, E., Raveh, A., & Farjoun, M. (1999). Conceptual maps of the leading MBA programs in the United States: core courses, concentration areas, and the ranking of the school. *Strategic Management Journal*, 20(6), 549–565.

Simons, R. (2013). *The Business of Business Schools: Restoring a Focus on Competing to Win*. SSRN Electronic Journal. Published. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2084423>

Stensaker, B., Lee, J. J., Rhoades, G., Ghosh, S., Castiello-Gutiérrez, S., Vance, H., Çalikoğlu, A., Kramer, V., Liu, S., Marei, M. S., O'Toole, L., Pavlyutkin, I., & Peel, C. (2018). Stratified University Strategies: The Shaping of Institutional Legitimacy in a Global Perspective. *The Journal of Higher Education*, 90(4), 539–562. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1513306>

Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *The Academy of Management Review*, 20(3), 571. <https://doi.org/10.2307/258788>

Thomas, H., & Li, X. (2009). Mapping globally branded business schools: a strategic positioning analysis. *Management Decision*, 47(9), 1420–1440. <https://doi.org/10.1108/00251740910995639>

UNESCO, Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. A report prepared for the UNESCO 2009 world conference on higher Education. <https://doi.org/10.1080/00091381003590845>.

Vidaver-Cohen, D. (2007). Reputation Beyond the Rankings: A Conceptual Framework for Business School Research. *Corporate Reputation Review*, 10(4), 278–304. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1550055>

References

Gerasimenko, V. V. (2014). Rethinking management education: seeking interdisciplinary approaches. *Moscow University Economics Bulletin*, 2, 85–98.

RSPP (2020). Report of the Russian Union of Industrialists and Entrepreneurs on the state of the business climate in 2019–2020. Retrieved March 01, 2021, from <https://media.rspp.ru/document/1/6/b/6b6d743e7a310df19cdeb950c30f9c98.pdf>

Sharova, S. (2018). The impact of the development of business education on the innovative activity of enterprises. *Creative Economy*, 12, 641–650.