

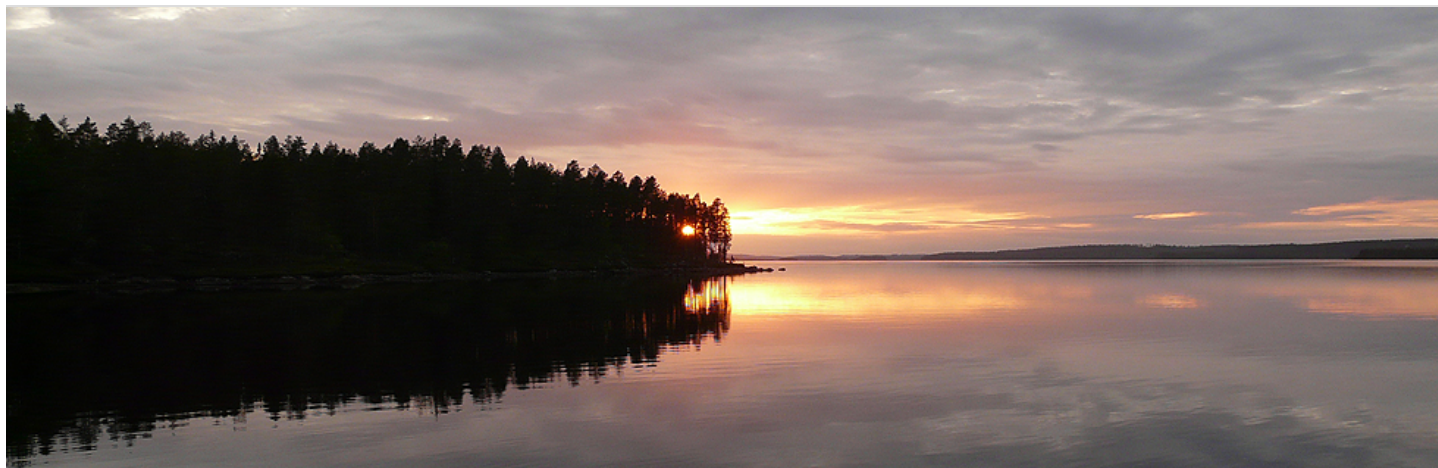
Studia Humanitatis Borealis / Северные гуманитарные исследования

научный электронный журнал

ISSN 2311-3049



ПЕТРОЗАВОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ



[Статьи](#) | [Публикационная этика](#) | [Редакция](#) | [Авторам](#) | [Рецензирование](#) | [Контакты](#)

[ЛК](#)

Кадир А. Высшее образование, глобальные правители и эпистемическое управление (перевод с англ. яз. Ю. М. Килин) // Studia Humanitatis Borealis / Северные гуманитарные исследования. 2016. № 2. С. 27–31.

Выпуск № 2 (2016)

ПОЛИТОЛОГИЯ

pdf-версия
статьи

УДК 378.1

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРАВИТЕЛИ И ЭПИСТЕМИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ (ПЕРЕВОД С АНГЛ. ЯЗ. Ю. М. КИЛИН)

**КАДИР
Али**

доктор социологии,
Школа социальных и гуманитарных наук, университет Тампере,
Финляндия, ali.qadir@uta.fi

Ключевые слова:

эпистемическое управление;
высшее образование; реформа;
неолиберализм; социологический
институционализм

Аннотация: Используя неоинституциональные рамки концепции эпистемического управления, в данной статье рассматривается то, каким образом отдельные университеты и национальные системы высшего образования в глобальном масштабе реформируются в соответствии с глобальным сценарием. Ряд глобальных правителей, таких как межправительственные организации и международные неправительственные организации (МНПО), участвуют в разработке и распространении этих сценариев. Однако наш подход акцентирует внимание на скрытом характере этого управления. Большинство руководителей университетов или национальных разработчиков политики даже не подозревают о глобальном управлении, которое функционирует, влияя на то, как мы воспринимаем мир и какие реформы необходимо проводить. Аналитики и активисты, руководствуясь реалистичными подходами к социальной сфере (как это рассматривается в теориях международных отношений), склонны рассматривать этих глобальных правителей как силовые центры, которые диктуют политические меры. Тем не менее, те же аналитики спотыкаются об очевидную проблему того, что эти «правители» не управляют в традиционном смысле этого слова. Скорее, те, кто реформирует свои собственные университеты, думают в соответствии с теми же глобальными сценариями и, как правило, считают, что это вполне разумный и применимый в местных условиях способ реформирования. Это одна из причин, по которой подобные реформы продолжаются во всем мире, несмотря на значительную критику. В рамках концепции эпистемического управления обращается внимание на системные мировые модели, лежащие в основе скрытой национальной политики высшего образования, такие как анализируемые здесь массификация и утилитаризм.

© Петрозаводский государственный университет

Введение

Один из концептуальных основателей современной высшей школы, Иммануил Кант, рассматривал университет, состоящий из трех факультетов, как место постоянной и продуктивной напряженности, в котором развивались «чистые» науки (включая естественные и социальные науки), «прикладные» науки (такие как право и политика), и «искусство» (включая гуманитарные науки, такие как философия, литература и изобразительное искусство) [14]. Видение Канта заключалось в том, что в создаваемой этими факультетами творческой атмосфере будут достигаться новые рубежи знания, маркирующие университет как место цивилизационной Культуры (Bildung). Но с XVIII века многое изменилось. Новые тенденции в развитии современных университетов ведут в прямо противоположном видению Канта направлении. Университеты теперь можно более точно определить как центры «превосходства», концентрирующиеся на форме, а не на культуре с характерной для нее приоритетностью содержания [30] [34]. Эти метаморфозы не ограничиваются только некоторыми «ведущими» университетами, например, Северной Америки или Великобритании, они особенно заметны в Северной Европе, а также во все увеличивающихся масштабах во всем мире [8]. Университеты XXI века склонны уделять приоритетное внимание количественным показателям научных публикаций и выпускников, а не содержанию этих публикаций или деяниям выпускников, они, как правило, ориентированы на международные рейтинги и глобальные учебные планы, а не на национальную значимость и местные учебные программы, и, как правило, воздвигают высокие академические стены, отделяющие научные суб-суб-дисциплины, одновременно объединяя административные структуры.

Разумеется, многие культурные и философские тренды недавнего прошлого также оказывают воздействие на университеты, и некоторые из вышеуказанных особенностей их развития относятся к более широким культурным трендам [9, 10, 14]. Тем не менее, мы нуждаемся в гораздо большем понимании того, как эти абстрактные философские тренды воплощаются в конкретных университетских реформах. В каком направлении движется современный университет, и по каким причинам? Почему университеты настолько похожи друг на друга во всей Северной Европе и в других частях света, и почему реформы проводятся по одному заданному образцу, даже если материальные и культурные условия в каждом конкретном случае так сильно отличаются?

Данная статья направлена на решение этих значимых вопросов, предлагая социологический подход для выявления и анализа указанных выше трендов. Цель предпринятого анализа состоит в том, чтобы наметить теоретические рамки, используя

которые можно будет проводить эмпирические исследования, касающиеся конкретных университетов. Предлагаемые теоретические рамки основываются на положениях социологического неоинституционализма [22, 33]. Большинство исследований в области высшего образования имеют тенденцию концентрироваться на деталях его управленческих аспектов, опираясь на конкретные факты, локализованные во времени или пространстве. В результате, некоторые из более значимых трендов и проблем, подобных изложенным выше, часто остаются без внимания. Напротив, данная статья жертвует эмпирической глубиной в пользу теоретической широты. Реализуя подходы сравнительной социальной теории, таким образом, статья в меньшей степени опирается на точные статистические данные одного или даже нескольких вузов. Скорее, эмпирическая составляющая представлена вторичными сравнительными данными, почерпнутыми из собственных исследований автора реформы высшего образования последних лет, а также в будущем будет подкреплена эмпирическим исследованием конкретных случаев.

Тренды современной реформы высшей школы

Массификация

Одна из наиболее характерных особенностей высшего образования заключается в том, что в сейчас мире насчитывается гораздо больше высших учебных заведений, чем когда-либо прежде. В прошлом веке зачисление в высшие учебные заведения (вузы) выросло экспоненциально во всем мире (рис. 1).

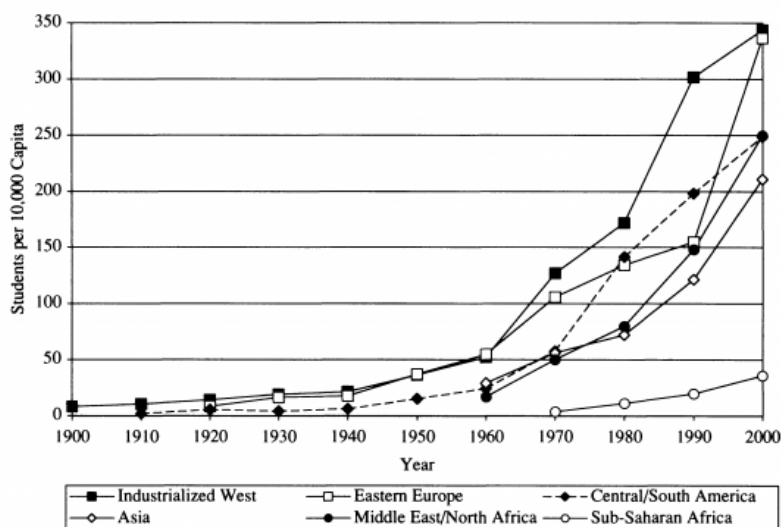


Figure 3. Tertiary Students per Capita, Regional Averages, 1900–2000 (constant cases).

Note: Industrialized West (n = 15), Eastern Europe (n = 11), Central/South America (n = 19), Asia (n = 18), Middle East/North Africa (n = 13), sub-Saharan Africa (n = 38).

Рис. 1 – Рост числа обучающихся в высших учебных заведениях в мире [34; 908]

С 1980 года самый быстрый рост сферы высшего образования наблюдался за пределами промышленно развитых стран, и страны Восточной Европы в это время конкурировали с государствами-членами ОЭСР в доступности высшего образования. В период с 1980 по 2000 год зачисление обучающихся в учреждения высшего образования в Азии и на Ближнем Востоке почти утроилось. Еще одна поразительная особенность этого процесса заключалась в том, что повсеместно в мире темпы вовлечения женщин в сферу высшего образования не уступали аналогичным показателям для мужчин. Таким образом, имеются убедительные доказательства того, что высшее образование на глобальном уровне в наше время стало более доступным, чем когда бы то ни было, независимо от социально-экономического статуса страны, гендерных различий, культурных предубеждений или политических условий (хотя, разумеется, этот процесс развивается неравномерно) [34]. Этот глобальный тренд принято характеризовать как «массификацию» высшего образования, и ожидается, что он продолжится в ближайшем будущем: в 2000 году в мире насчитывалось примерно 100 миллионов обучающихся в вузах различного типа, к 2030 году этот показатель превысит 400 миллионов [6]. Аналогичным образом, разумеется, развивалось также начальное и среднее образование [24].

Этот масштабный рост означал, что высшее образование институционализировалось двумя способами. Во-первых, университеты стали соизмеримыми (сопоставимыми) организациями, каждый из которых имеет похожие, административные структуры. Таким образом, вместо огромного разнообразия способов преподавания дисциплин в университетах в мире в средние века, теперь мы имеем почти идентичные структуры: факультеты, кафедры (департаменты), административные должности, финансовые системы, управленческую политику, стратегии в области людских ресурсов и т.д. Эта «рационализация» университетской системы по одной кальке означала обвальную утрату разнообразия или различия и мощное стремление к единообразию, дающему возможность преподавателям и административным работникам перемещаться из одного университета в другой, включая другие страны [20, 23].

Во-вторых, институционализация означала, что университеты теперь включены в современное национальное государство как корпоративные организации, подобные другим организациям, например, бизнесу, и подвергаются такому же давлению и контролю. Таким образом, мода на современные организационные тренды, такие как корпоративные слияния и финансовая гармонизация, захватила и современные европейские университеты. Например, в последнее десятилетие небольшие кафедры были упразднены или объединены в более крупные «школы» или «факультеты», а административные функции умножились, но также приобрели централизованный характер (от кафедр/институтов до администрации университетов). В то же время, впрочем, естественным образом появляются все более мелкие академические специализации, обеспечивающие для себя ниши во все увеличивающейся однородности похожих друг на друга, глобально конкурирующих университетов.

Еще одним следствием взрывного роста университетов с 1970 года и одновременной либерализации экономики является то,

что государства тратят все меньшую долю своих ресурсов на высшее образование. В сочетании с ростом расходов на обучение одного студента и стагнацией налоговых поступлений это означает, что университеты все чаще прибегают к платным формам обучения, чтобы выжить в финансовом отношении [3; 69]. Реакцией на это положение дел стал быстрый рост числа частных вузов. Тренд массификации, как таковой, означает, что высшее образование теперь рассматривается как частный вход к измеряемому социально-экономическому успеху и средство производства, а не как неосознаемое «общественное благо» [7].

Утилитаризм

Из вышесказанного следует, что на первый план в высшем образовании выдвинулся утилитаризм. Разумеется, характер этого утилитаризма варьируется в зависимости от социально-политических условий и истории: утилитаризм никогда не означал одно и то же самое во всех ситуациях [26]. И тем не менее, новый Университет, отличающийся «превосходством», а не цивилизацией или культурой, во всем мире ставит во главу угла полезность. Фактически, в настоящее время скрытой целью высшего образования во всем мире, является его «практическое» использование, более того, такое, которое должно выходить за пределы индивидуального, содержа в себе некоторую измеримую пользу для общества. Даже поверхностный взгляд на формулировки миссий современных европейских университетов подтверждает, что все они стремятся добавить социально-практическую значимость. То же самое относится к исследованиям и преподаванию, ценность которых определяется их прикладным значением и практической значимостью. Многие абитуриенты отдают предпочтение прикладным наукам, и государственное финансирование также ставит в приоритет эти науки. Для получения финансовой поддержки выполняемые университетами исследования должны быть применимы для целей производства или «релевантными» в рамках обозначенных приоритетов, а преподавание обязано готовить студентов к конкуренции на международных рынках труда.

Тем не менее, должно быть одинаково ясно, что «полезность», которая сейчас определяет характер современного университета, является нормативной функцией. То есть, единственное, что универсально в «полезности» – это сам термин, который априори воспринимается как ценность. Однако представления о полезности или практической кардинально изменились в прошлом веке даже в Европе, не говоря уже об Азии или Африке. Другими словами, природа того, что считается полезным, меняется во времени и пространстве, но то, что остается постоянным, – это оправдание определенных изменений в университете, которые считаются «полезными» или «практически значимыми» для общества.

Утилитарность стала настолько значимой нормой, что, когда университетская реформа характеризуется как «полезная», вряд ли кто-нибудь анализирует, в чем в действительности заключается эта полезность. Хорошим примером такого подхода является риторика, связывающая совершенствование высшего образования с макроэкономическим ростом посредством реализации идеи «экономики, основанной на знаниях». Приведем пример:

В последние годы модели государственного финансирования университетских исследований в Европе изменились в пользу конкурентных проблемно- или производственно-ориентированных государственных программ. Исследователям и исследовательским центрам университетов предлагается сотрудничать с частными компаниями, включая стимулы, призванные дополнять их исследовательскую деятельность трансферами технологий [3; 187].

Это постоянно повторяемая мантра национальных реформ в области высшего образования, но имеется на удивление мало доказательств, подтверждающих такую связь. Глубокие исследования в области социологии образования показали, что академические успехи студентов вузов не коррелируют с ростом национальной экономики [29, 30], нет и статистически значимой корреляции между состоянием высшего образования и всей экономической системы страны [23]. Полученные результаты многим могут показаться поразительными, но они убедительно подтверждают, что «экономика, основанная на знаниях» скорее миф, чем реальность даже в Северной Европе или Соединенных Штатах с их развитыми постиндустриальными экономиками.

Тем не менее, этот миф оказывает сильное влияние на реформаторов высшей школы во всем мире. Практическое его применение заключается в том, что от университетов теперь требуют быть более «релевантными» для общества, как в количественных показателях проводимых исследований и выпуска студентов, так и качественно, особенно в их связи с производством. На практике такой подход означает, например, огромное преимущество «прикладных» наук (в том числе, социальных наук) в выделении ресурсов, в сравнении с «чистой» (фундаментальные исследования) наукой и более высокий спрос на студентов прикладных направлений подготовки, о чем свидетельствует, например, пятилетний тренд в России [37]:

% от общего числа выпускников	2004	2009	% изменения
Инжиниринг и производство	19,7	22,0	+ 25,9
Общественные науки, бизнес, право, педагогика	52,5	55,0	+ 4,8
Humanities & arts Гуманитарные науки и искусство	5,2	3,5	- 32,7

Таким образом, наблюдался быстрый рост прикладных физических и социальных наук, в том числе политологии, экономики, управления бизнесом и права, за счет гуманитарных наук, что можно интерпретировать как «демистификацию» гуманитарных наук в высшей школе, то есть, упрощения картины мира до железного закона, неизбежного и необсуждаемого положения дел. [28]. В любом случае ясно, что практический поворот совершился в силу приоритетности в университете прикладных наук.

Таким образом, «утилитаризм» – ярлык, скрывающий вполне нормативные и субъективные цели реформы высшего образования. Это было совершенно очевидно в прошлом, например, когда британские колонизаторы реформировали индийскую высшую школу в период между 1835 и 1904 годами: вся местная система высшего образования была выкорчевана и заменена внешней системой, при этом прежняя система была охарактеризована как «бесполезная», а новая – «полезная» [26]. В переходный период были институционализированы новые культурные схемы, такие как секуляризм и замена местных языков английским языком, а также внедрен антиколлективизм среди сотрудников. В наше время было бы вполне уместно осмысливать новые культурные тенденции реформы высшего образования используя концепт «неолиберализма», при условии, что он будет должным образом раскрыт [17].

Глобальный сценарий реформ и правители мира

Эти две макрокультурные особенности «неолиберализма» включают в себя большое число трендов, общих для реформы <https://sthb.petsu.ru/journal/article.php?id=3142>

Эти две перекрывающиеся сферности нелиберальной идеологии в целом являются темой трендов, ведущих для реформы высшего образования в Северной Европе и, во все возрастающей степени, во всем мире. Наша цель состоит не в том, чтобы составить их исчерпывающий список, а в том, чтобы проанализировать и обозначить внутреннюю структуру двух наиболее очевидных трендов. Конечно, дополнительные данные могут выявить другие факторы, которые необходимо включить в каждую категорию и, возможно, добавить к этому списку культурных категорий реформы высшего образования. Однако эти дополнения все равно оставляют открытым вопрос о том, как этот процесс может происходить в таких больших масштабах, оставаясь без особого внимания со стороны общества.

Возможно, самым важным фактором в этой нелиберальной гомогенизации высшего образования является вездесущее присутствие рейтингов и лиг университетов. К самым известным из них относятся рейтинг университетов мира (Times Higher Education World University Rankings, Великобритания), академический рейтинг университетов мира (the Academic Ranking of World Universities, Китай) и рейтинг университетов мира (QS World University Rankings, Великобритания) – все они очень влиятельны среди потенциальных студентов. Что еще более важно, руководители университетов и правительства, желающие реформировать свои институты, особенно полагаются на эти рейтинги:

Системы высшего образования как в Европе, так и в Азии в последнее время переживают значительные процессы реструктуризации для повышения их конкурентоспособности и иерархического позиционирования в своих странах и на глобальном рынке. Одним из главных следствий этого является усиление конкуренции между университетами, с тем чтобы доказать эффективность через позиционирование в университетских лигах или рейтингах [8; 83-84].

В настоящее время хорошо известно, что рейтинги определяют то, что менеджеры рассматривают как «проблемы» и какие на этом основании принимаются решения [11, 19]. Возникновение «предпринимательской» и «инновационной» модели университета в мире – один из примеров того как менеджеры, исходя из рейтингового положения университета, реформируют его способом, приводящим к «колонизации академии рынком» [18]. Похожим образом, понятие университета «мирового класса» привело к тому, что Европейская комиссия вложила значительные средства в сферу высшего образования для продвижения академического «превосходства», которое может бросить вызов институтам Северной Америки и азиатским экономикам [8, 16]. Таким образом, рейтинги университетов служат для продвижения конкретных типов реформ в соответствии с двумя упомянутыми выше культурными трендами, массификацией и утилитаризмом.

Реформы высшего образования, подпитываемые рейтингами, не ограничиваются Европой или Европейским союзом. Они являются глобальным феноменом, но само их распространение и масштабы скрывают происхождение этого тренда. Семена большинства реформ высшего образования за последние 20 лет, в особенности, в Северной Европе и США, а также повсеместно, были посеяны двумя межправительственными учреждениями: Всемирным банком и ЮНЕСКО. После Второй мировой войны, и особенно, с 1980 года, эти организации выделили значительные ресурсы для определения задач и направления развития высшего образования. В 1994 году Всемирный банк официально определил приоритеты в области высшего образования в развивающихся странах [38]. Но большинство конкретных шагов, которые мы наблюдаем в реформе высшего образования сегодня, вытекают из совместного доклада целевой группы ЮНЕСКО и Всемирного банка, опубликованного в 2000 году [36].

В докладе особый акцент сделан на массификации высшего образования, преодолевающей традиционные социальные различия [36; 9, 16, 91], необходимости извлечения выгоды из «экономики, основанной на знаниях» [36; 9, 16, 34] и преобразовании высшего образования в подобные друг другу системы управления [36; 46, 50–52, 59, 64]. Хотя в докладе 2000 года основное внимание уделялось «развивающимся странам», его положения универсально применимы как во всей Европе, так и за ее пределами. Решающим моментом является то, что предложенные реформы не могут быть проведены сами по себе, так как они неразрывно связаны с глобальными экономическими и социальными изменениями, такими как неолиберализм, приватизация и низкие государственные налоги. По сути, в докладе содержится признание того, что высшее образование повышает глобальную производительность труда, чтобы вписаться в новую мировую капиталистическую систему [32]. Эти факторы имеют такое же отношение к группам населения Северной Европы, как и к целым странам, например, в Африке к югу от Сахары или в Южной Азии. Однако типовая модель реформы локально применяется в различных условиях по-разному, а местная история и культура важны в этом процессе «доместикации» [27].

Таким образом, есть основания полагать, что существует не только глобальный «сценарий» для проведения глобальной реформы высшего образования, но и управляющие этим сценарием глобальные «правители». Межправительственные организации играют ключевую роль в придании новой формы высшему образованию в глобальном масштабе путем поощрения реформ в определенных направлениях, которые мы можем условно обозначить как «неолиберальные». (То же самое относится и к школьному образованию). После Второй мировой войны Организация Объединенных Наций, Всемирный банк и национальные агентства развития все чаще руководят повесткой дня «Образование для всех» в развивающихся странах [25].) Рейтинги и лиги университетов, копирование университетов «мирового класса» являются ключевыми механизмами распространения этих норм во всем мире.

Эпистемическое управление и правление по согласию

Тот факт, что существуют организации, занимающиеся глобальным управлением высшим образованием определенным образом – то есть глобальные «правители», – не означает, что эти органы обладают мистически мощной силой или каким-то образом способны диктовать политику в этой сфере. Три фактора имеют решающее значение для признания этого крайне важного момента. Во-первых, как было отмечено выше, большинство этих организаций реагирует на то, что они воспринимают как очевидные глобальные изменения, такие как приватизация, сокращение сбора налогов, быстро увеличивающийся спрос на высшее образование среди растущего среднего класса во всем мире и т. д. В этом смысле «правители» больше напоминают проводников меняющих направление своего движения мировой культуры и политики, транслирующих эти глобальные модели в реформы высшего образования.

Во-вторых, эти организации, в конечном счете, являются межправительственными организациями. Таким образом, Всемирный банк или ЮНЕСКО или Европейский союз, например, не являются однородными, имеющими одинаковое мнение организациями. Их директивные органы состоят из представителей почти 200 стран мира, а департаменты подвергаются постоянному воздействию со стороны правительств отдельных стран. Кроме того, они вступают в сложное взаимодействие с еще более многочисленными международными профессиональными ассоциациями, такими как международные ассоциации профессоров и академиков, международные ассоциации отдельных научных дисциплин и т.д. Во многих отношениях эти международные неправительственные организации (МНПО) являются носителями современной мировой культуры и определяют повестку дня и способы, которыми правительства и международные организации должны решать актуальные проблемы. У

социологов становится все больше свидетельств того, что МНПО создают и распространяют мировую культуру [4] [5], включая импульс «рационализации» высшего образования [23].

В-третьих, следует отметить, что национальная политика в сфере высшего образования в конечном счете является *национальной*. Отдельным странам не угрожают применением силы или санкций, а также другими подобного рода мерами, которые должны заставить их соответствовать глобальному сценарию. От Северной Европы до субсахарской Африки страны без принуждения проводят одни и те же реформы в области образования. Самое примечательное в этих реформах состоит в том, что политики каждой страны, по-видимому, искренне верят, что действуют в национальных интересах [21]. В настоящее время широко признается, что управление в современном мире меньше полагается на прямое применение силы, реализуясь более тонкими и неуловимыми способами. [12]. Что еще более важно, так это то, что суть этих более тонких и опосредованных путей состоит в том, что мир воспринимается определенным способом и определенные решения кажутся очевидными или желательными, что и находит отражение в термине «эпистемическое управление» [2].

Другими словами, изменения в социальной политике часто реализуются самими национальными акторами, и они кажутся единообразными во всем мире, потому что национальные акторы обучены мыслить одинаково. Реформы всегда направлены на то, чтобы сделать национальные институты, такие как университеты, «лучшими в мире», что происходит посредством международных сопоставлений, таких как университетские рейтинги и лиги. Но с точки зрения политиков, все это представляется в высшей степени естественными и очевидными действиями. Восприятие социальной политической реальности, эпистемическое видение и представления о социальном мире в наше время настолько схожи, что эти самоочевидные действия оказываются похожими друг на друга. Страны внимательно следят за политическими шагами друг друга и сами делают подобные шаги во всех сферах социальной политики. Это можно назвать взаимозависимой политикой [1] или колонизацией без идентифицируемого колонизатора (аналогично идее Фуко об империи без империи и императора [13]). То есть, эпистемическое управление включает в себя правила по невыраженному согласию, действующие не как в неписаном социальном контракте, но гораздо более тонким и скрытым образом, используя наши представления о том, что такое мир и как он функционирует.

В обозначенных нами рамках необходимы дополнительные исследования в конкретных эмпирических случаях. Учитывая твердое согласие во всем мире на проведение подобных реформ, вряд ли какие-либо альтернативы в настоящее время представляются жизнеспособными. Тем не менее, один факт ясен: все эти реформы ориентированы на будущее, работая на стремление национальных политиков стать более современными и глобально релевантными в соответствии с их современным представлением о мире. Таким образом, местные истории, характерные для каждого университета, этими реформами игнорируются. Один из способов избежать волны неолиберальных реформ, охвативших весь мир – обращать больше внимания на местные сообщества и истории. Другими словами, будущее лежит в прошлом.

Список литературы и источников

1. Alasuutari P. Interdependent Decision-Making in Practice: Justification of New Legislation in Six Nation-States / National Policy-Making: Domestication of Global Trends, ed. Alasuutari P., Qadir A. London: Routledge, 2014. Pp. 25–43.
2. Alasuutari P., Qadir A. Epistemic Governance: An Approach to the Politics of Policy-Making // European Journal of Cultural and Political Sociology. 2014. № 1. Pp. 67–84.
3. Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the Unesco 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, 2009.
4. Boli J., Gallo-Cruz S., Mathias M. World Polity Theory / The International Studies Compendium Project, ed. Denemark R. A. Oxford: Blackwell Publishing, 2011. <http://www.isacompendium.com>.
5. Boli J., Thomas G. M. eds. Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations since 1875. Stanford, CA: Stanford University Press, 1999. 380 pages.
6. Calderon A. Massification Continues to Transform Higher Education // University World News, 2 September 2012. № 237. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120831155341147>.
7. Calhoun C. The University and Public Good // Thesis Eleven. 2006. № 7. Pp. 7–43.
8. Deem R., Ka Ho Mok, Lucas L. Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the 'World-Class' University in Europe and Asia // Higher Education Policy. 2008. № 21. Pp. 83–97.
9. Delanty G. The Idea of the University in the Global Era: From Knowledge as an End to the End of Knowledge? // Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy. 1998. № 1. Pp. 3–25.
10. Delanty G. The University and Modernity: A History of the Present / The Virtual University? Knowledge, Markets and Management, ed. Kevin Robins and Frank Webster. Oxford: Oxford University Press, 2002. Pp. 31–48.
11. Dill D. D., Soo M. Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of Universities Ranking System // Higher Education Policy. 2005. Pp. 495–533.
12. Hajer M. A. Authoritative Governance: Policy-Making in the Age of Mediatization. N.Y.: Oxford University Press, 2009. 220 pages.
13. Hardt M., Negri A. Empire. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009. 496 pages.
14. Kamuf P. The Division of Literature, or the University in Deconstruction. Chicago: University of Chicago Press, 1997. 268 pages.
15. Kant I. The Conflict of the Faculties, trans. Mary J. Gregor (Lincoln: University of Nebraska Press, 1992/1798. 217 pages.
16. Keeling R. The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse // European Journal of Education. 2006. № 2. Pp. 204–223.
17. Mamdani M. Scholars in the Marketplace: The Dilemmas of Neo-Liberal Reform at Makerere University 1998–2005. Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa, 2007. 316 pages.
18. Mautner G. The Entrepreneurial University // Critical Discourse Studies. 2005. № 2. Pp. 95–120.
19. Merisotis J., Sadiak J. Higher Education Rankings: Evolution, Acceptance, and Dialogue // Higher Education in Europe. 2005. № 2. Pp. 97–101.
20. Meyer J. W. et al. Higher Education as an Institution / Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts, ed.

Gumport P. J. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2007. Pp. 187–221.

21. Meyer J. W. The Nation as Babbitt: How Countries Conform // Contexts. 2004. № 3. Pp. 42–47.
22. Meyer J. W. World Society, Institutional Theories, and the Actor // Annual Review of Sociology. 2010. № 36. Pp. 1–20.
23. Meyer J. W., Ramirez F. O. The World Institutionalization of Education / Discourse Formation in Comparative Education, ed. Schriewer J. N. Y.: Peter Lang, 2000. Pp. 111–132.
24. Meyer J. W., Ramirez F. O., Soysal Y. World Expansion of Mass Education // Sociology of Education. 1992. № 2. Pp. 128–149.
25. Mundy K. 'Education for All' and the Global Governors / Who Governs the Globe?, ed. Avant D. D., Finnemore M., Sell S. K. Cambridge Studies in International Relations. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. Pp. 333–355.
26. Qadir A. The Ideal of Utility in British Indian Policy: Tropes of the Colonial Chrestomathic University, 1835–1904 // South Asia: Journal of South Asian Studies. 2014. № 2. Pp. 197–211.
27. Qadir A. Culture and History in the Domestication of Global Trends of Higher Education in Pakistan / National Policy-Making: Domestication of Global Trends. ed. Alasuutari P., Qadir A. London: Routledge, 2014. Pp. 147–163.
28. Ramirez F. O. Eyes Wide Shut: University, State and Society // European Educational Research Journal. 2002. № 2. 256–272.
29. Ramirez F. O. Beyond Achievement and Attainment Studies—Revitalizing a Comparative Sociology of Education // Comparative Education. 2006. № 3. Pp. 431–449.
30. Ramirez F. O. et al. Student Achievement and National Economic Growth // American Journal of Education. 2006. № 1. Pp. 1–29.
31. Readings B. The University in Ruins. Cambridge: Harvard University Press, 1997. 256 pages.
32. Robertson S. L. Market Multilateralism, the World Bank Group and the Asymmetries of Globalising Higher Education: Toward a Critical Political Economy Analysis / International Organizations and Higher Education Policy: Thinking Globally, Acting Locally?, ed. Bassett R., Maldonado A. London: Routledge, 2009. Pp. 113–131.
33. Schofer E. et al. Sociological Institutionalism and World Society / The Wiley-Blackwell Companion to Political Sociology. John Wiley & Sons, Ltd, 2012. Pp. 57–68.
34. Schofer S., Meyer J. W. Worldwide Expansion of Higher Education in the 20th Century // American Sociological Review. 2005. № 70. Pp. 898–920.
35. Spanos W. V. The End of Education: Toward Posthumanism. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993. 304 pages.
36. Task Force on Higher Education & Society. Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise. Washington, DC: World Bank, 2000. 135 pages.
37. UNESCO Statistics. Accessed on 15 April 2015. <http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>.
38. World Bank. Higher Education: Lessons of Experience. Washington DC: World Bank, 1994. 105 pages. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf

References

1. Alasuutari P. Interdependent Decision-Making in Practice: Justification of New Legislation in Six Nation-States / National Policy-Making: Domestication of Global Trends, ed. Alasuutari P., Qadir A. London: Routledge, 2014. Pp. 25–43.
2. Alasuutari P., Qadir A. Epistemic Governance: An Approach to the Politics of Policy-Making // European Journal of Cultural and Political Sociology. 2014. № 1. Pp. 67–84.
3. Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the Unesco 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, 2009.
4. Boli J., Gallo-Cruz S., Mathias M. World Polity Theory / The International Studies Compendium Project, ed. Denmark R. A. Oxford: Blackwell Publishing, 2011. <http://www.isacompendium.com>.
5. Boli J., Thomas G. M. eds. Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations since 1875. Stanford, CA: Stanford University Press, 1999. 380 pages.
6. Calderon A. Massification Continues to Transform Higher Education // University World News, 2 September 2012. № 237. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120831155341147>.
7. Calhoun C. The University and Public Good // Thesis Eleven. 2006. № 7. Pp. 7–43.
8. Deem R., Ka Ho Mok, Lucas L. Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the 'World-Class' University in Europe and Asia // Higher Education Policy. 2008. № 21. Pp. 83–97.
9. Delanty G. The Idea of the University in the Global Era: From Knowledge as an End to the End of Knowledge? // Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy. 1998. № 1. Pp. 3–25.
10. Delanty G. The University and Modernity: A History of the Present / The Virtual University? Knowledge, Markets and Management, ed. Kevin Robins and Frank Webster. Oxford: Oxford University Press, 2002. Pp. 31–48.
11. Dill D. D., Soo M. Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of Universities Ranking System // Higher Education Policy. 2005. Pp. 495–533.
12. Hajer M. A. Authoritative Governance: Policy-Making in the Age of Mediatization. N.Y.: Oxford University Press, 2009. 220 pages.
13. Hardt M., Negri A. Empire. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009. 496 pages.
14. Kamuf P. The Division of Literature, or the University in Deconstruction. Chicago: University of Chicago Press, 1997. 268 pages.
15. Kant I. The Conflict of the Faculties, trans. Mary J. Gregor (Lincoln: University of Nebraska Press, 1992/1798. 217 pages.
16. Keeling R. The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse // European Journal of Education. 2006. № 2. Pp. 204–223.

17. Mamdani M. Scholars in the Marketplace: The Dilemmas of Neo-Liberal Reform at Makerere University 1998–2005. Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa, 2007. 316 pages.
18. Mautner G. The Entrepreneurial University // Critical Discourse Studies. 2005. № 2. Pp. 95–120.
19. Merisotis J., Sadiak J. Higher Education Rankings: Evolution, Acceptance, and Dialogue // Higher Education in Europe. 2005. № 2. Pp. 97–101.
20. Meyer J. W. et al. Higher Education as an Institution / Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts, ed. Gumpert P. J. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2007. Pp. 187–221.
21. Meyer J. W. The Nation as Babbitt: How Countries Conform // Contexts. 2004. № 3. Pp. 42–47.
22. Meyer J. W. World Society, Institutional Theories, and the Actor // Annual Review of Sociology. 2010. № 36. Pp. 1–20.
23. Meyer J. W., Ramirez F. O. The World Institutionalization of Education / Discourse Formation in Comparative Education, ed. Schriewer J. N. Y.: Peter Lang, 2000. Pp. 111–132.
24. Meyer J. W., Ramirez F. O., Soysal Y. World Expansion of Mass Education // Sociology of Education. 1992. № 2. Pp. 128–149.
25. Mundy K. 'Education for All' and the Global Governors / Who Governs the Globe?, ed. Avant D. D., Finnemore M., Sell S. K. Cambridge Studies in International Relations. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. Pp. 333–355.
26. Qadir A. The Ideal of Utility in British Indian Policy: Tropes of the Colonial Chrestomathic University, 1835–1904 // South Asia: Journal of South Asian Studies. 2014. № 2. Pp. 197–211.
27. Qadir A. Culture and History in the Domestication of Global Trends of Higher Education in Pakistan / National Policy-Making: Domestication of Global Trends. ed. Alasuutari P., Qadir A. London: Routledge, 2014. Pp. 147–163.
28. Ramirez F. O. Eyes Wide Shut: University, State and Society // European Educational Research Journal. 2002. № 2. 256–272.
29. Ramirez F. O. Beyond Achievement and Attainment Studies—Revitalizing a Comparative Sociology of Education // Comparative Education. 2006. № 3. Pp. 431–449.
30. Ramirez F. O. et al. Student Achievement and National Economic Growth // American Journal of Education. 2006. № 1. Pp. 1–29.
31. Readings B. The University in Ruins. Cambridge: Harvard University Press, 1997. 256 pages.
32. Robertson S. L. Market Multilateralism, the World Bank Group and the Asymmetries of Globalising Higher Education: Toward a Critical Political Economy Analysis / International Organizations and Higher Education Policy: Thinking Globally, Acting Locally?, ed. Bassett R., Maldonado A. London: Routledge, 2009. Pp. 113–131.
33. Schofer E. et al. Sociological Institutionalism and World Society / The Wiley-Blackwell Companion to Political Sociology. John Wiley & Sons, Ltd, 2012. Pp. 57–68.
34. Schofer S., Meyer J. W. Worldwide Expansion of Higher Education in the 20th Century // American Sociological Review. 2005. № 70. Pp. 898–920.
35. Spanos W. V. The End of Education: Toward Posthumanism. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993. 304 pages.
36. Task Force on Higher Education & Society. Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise. Washington, DC: World Bank, 2000. 135 pages.
37. UNESCO Statistics. Accessed on 15 April 2015. <http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>.
38. World Bank. Higher Education: Lessons of Experience. Washington DC: World Bank, 1994. 105 pages. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf

Просмотров: 1821; Скачиваний: 702;

© 2011 - 2025 Петрозаводский государственный университет

Разработка и техническая поддержка - РЦ НИТ ПетрГУ

Продолжая использовать данный сайт, Вы даете согласие на обработку файлов Cookies и других пользовательских данных, в соответствии с [Политикой конфиденциальности](#)

Главный редактор - Волков Алексей Владимирович

philos@petrsu.ru

