



УДК 378

АМЕРИКАНСЬКА МОДЕЛЬ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ЯК ВЗІРЕЦЬ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ГАЛУЗІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Черкашин С.В., к. філол. н., доцент,
доцент кафедри німецької філології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Автор торкається проблеми визначення подальшого шляху розвитку німецької університетської освіти, яка перебуває у процесі трансформації з моменту запровадження Болонської реформи. На думку німецьких науковців, Болонський процес орієнтується на запровадження в європейському освітньому просторі саме американської моделі науково-дослідних університетів як найбільш ефективної на глобальному рівні. Проте виникає питання про шляхи реалізації цієї моделі на німецькому та європейському ґрунті загалом. Німецька академічна спільнота стоїть перед вибором між механічним запровадженням американської моделі університетів або їх окремих складників у німецьких університетах або поступовим взаємним зближенням цих досить різних моделей науково-дослідних університетів та їх подальшої конвергенції.

Ключові слова: *модель університетської освіти, рейтинг, ефективність, науковий характер освіти, стратифікація університетів, диверсифікація вищої освіти, академічна культура, оперативність, гнучкість.*

Автор затрагивает проблему определения дальнейшего пути развития немецкого университетского образования, которое находится в процессе трансформации с момента внедрения Болонской реформы. По мнению немецких ученых, Болонский процесс ориентируется на реализацию в европейском образовательном пространстве именно американской модели научно-исследовательских университетов как наиболее эффективной на глобальном уровне. Однако возникает вопрос о путях реализации этой модели в условиях немецкой и европейской реальности. Немецкое академическое сообщество стоит перед выбором между механическим внедрением американской модели университетов или её отдельных компонентов в немецких университетах или постепенным взаимным сближением этих достаточно разных моделей научно-исследовательских университетов и их дальнейшей конвергенции.

Ключевые слова: *модель университетского образования, рейтинг, эффективность, научный характер образования, стратификация университетов, диверсификация высшего образования, академическая культура, оперативность, гибкость.*

Tcherkashyn S.V. AMERICAN UNIVERSITY EDUCATION MODEL AS A GUIDE FOR IMPLEMENTING TRANSFORMATIONS OF GERMAN UNIVERSITY EDUCATION

When considering the advantages and disadvantages of the German and American higher education systems, the following is manifested: in the German higher education system the disadvantages prevail over the benefits that do not allow themselves to be identified within the narrow framework of state regulation of the university activities on the background of chronic underfunding by the state and the overcrowding universities by students. This significantly reduces the level of international attractiveness of the German higher educational institutions for the best students, young scientists and researchers. The benefits of the American higher education system almost completely coincide with the shortcomings of the German higher education system. First of all, American elite universities have high international rankings and as a result acquired worldwide popularity, despite the high tuition fees for students. In addition, US universities have an autonomous funding system that allows them to carry out their tasks at the required level. Reviewing the advantages and disadvantages of both higher education systems points to important reasons why the American higher education system should become a model for the reforms of German higher education. The status of US universities as a model for imposition is determined by the full utilization of the benefits of the US cultural and structural context. When comparing the shortcomings of both systems, it is evident that in both systems of higher education, not only the issue of efficient and targeted use of funds, but also the issue of financing higher education reveals the existence of common basic problems. German university education is in the process of transformation since the Bologna reform introduction. According to German scientists, the Bologna process focuses on implementing the American research university model, the most effective at the global level, in the European educational space. However, the question arises about the way of implementing this model in the conditions of German and European realities. The German academic community faces the choice between the mechanical introduction of the American model of universities or its individual components into German universities or the gradual mutual convergence of these rather different models of research universities and their further convergence.

Key words: *university education model, rating, efficiency, scientific nature of education, university stratification, diversification of higher education, academic culture, efficiency, flexibility.*



Постановка проблеми. У Німеччині досить поширеною є думка про те, що «єдність досліджень та викладання» є невід'ємною частиною успіху університетської освіти. Виходячи із таких міркувань, усі без винятку німецькі університети мають бути науково-дослідними університетами. Проте висунення таких високих вимог до них є безпідставним і ґрунтується на певний стереотип і не відповідає дійсності. Нестача коштів для фінансування державних університетів є наразі невирішеною проблемою для гармонічного виконання німецькими університетами своїх головних функцій – викладання і здійснення досліджень. Тому перед університетами постають нині декілька болючих питань, що стосуються: 1) пошуку нових додаткових джерел фінансування; 2) вертикальної стратифікації університетів і диверсифікації університетської освіти з різною розстановкою акцентів діяльності ЗВО та 3) створення декількох елітних, тобто «досконалих» університетів, що здатні об'єднати у своїй діяльності результативне виконання як викладацької, так і дослідницької діяльності. Особливістю становлення розвитку німецької системи є формування елітарного характеру університетської освіти, визнання суспільством однаковості рангу університетів та ігнорування розбіжностей між ними і як результат застосування до них однакових критеріїв у процесі оцінювання ефективності діяльності без урахування їх усе-таки різного потенціалу.

На відміну від Німеччини, історичні моделі університетської освіти Франції та США мають чітко виражену вертикальну стратифікацію. У Франції, як і в США, певні вищі навчальні заклади вважаються елітними. Водночас в обох системах є норми і стандарти вищої освіти, обов'язкові для усіх ЗВО. Що стосується ролі академічних досліджень, то різниця між Францією та Сполученими Штатами є значною: Франція утворила окрему систему неуніверситетських академічних дослідних закладів, яка чітко відокремлена від ЗВО. Проте вважається, що саме США мають найбільш успішні науково-дослідні університети (research universities), в яких наукові дослідження та викладання здійснюються на однаково високому рівні. Однак таке твердження не повністю відповідає дійсності, оскільки науково-дослідними варто вважати близько 20 топових із 1100 американських університетів. Окрім того, класичні американські коледжі як частина американської універ-

ситетської освіти (undergraduate studies, тобто бакалавріат) нині є суто навчальнимикладами, що здійснюють пропедевтичні функції. Поглиблена професійна й наукова підготовка фахівців відбувається в магистратурі університетів (graduate studies). У Німеччині залучення студентів до науки традиційно відбувається уже в бакалавріаті. Отже, виникає питання про шляхи розвитку німецької університетської освіти.

Висвітлення проблеми в працях науковців. Американська система освіти з кінця 1980-х рр. є об'єктом і предметом пильного вивчення фахівців у галузі компаративістики, педагогіки, теорії освіти, методики тощо, що віддзеркалюють наукові праці К. Гелерта [1], М. Енгельс [2], Д. Бока [3], К. Лукаса [4] та ін. Вибір американської системи вищої освіти як предмета дослідження не є випадковим, оскільки загальновідомим є світове лідерство США у цій галузі та відповідність університетської освіти США вимогам сучасного інформаційного суспільства на тлі процесів глобалізації і конвергенції національних систем вищої освіти.

Мета статті. Ціль статті полягає у пошуку відповіді на питання про майбутнє німецьких університетів, а разом із ними решти європейських університетів, які використали в процесі розвитку своєї університетської системи освіти німецьку модель як взірцеву, пристосували її до особливостей власної національної академічної культури і модифікували її. Досягнення цієї мети ґрунтується на вирішенні таких завдань: 1) дослідити зміст поняття науково-дослідного університету як базового для німецької університетської моделі і критерії визначення «наукового» характеру університету; 2) зіставити основні риси американської і німецької академічної культури і 3) визначити можливість швидкої трансформації німецької культури і доцільність такої трансформації взагалі через зіставлення переваг і недоліків німецьких і американських університетів.

Викладення основного матеріалу. Саме поняття «науково-дослідний університет» (“Forschungsuniversität” або “research university”) потребує уточнення. Якщо один із німецьких університетів використовує для проведення наукових досліджень сторонні кошти, то використання цього факту як критерію визначення науково-дослідного характеру університету є недостатнім. Із цього факту випливає: якщо в Німеччині нині майже половина з приблизно 100 університетів отримує 90% сторонніх коштів, то, таким чином, ця частина університетів вважається науково-дослідними універси-



татами в строгому сенсі цього слова. Проте у США налічується близько 1100 «вертикальних університетів» (дослідницьких і навчальних університетів, тобто “doctoral universities” и “comprehensive universities”), які пропонують чотири роки навчання у бакалавріаті (undergraduate studies) і повну магістратуру (graduate studies). Близько 80% наукових досліджень і розробок в університетах США здійснюється у верхній десятці університетів, у верхній п'ятірці – навіть 96% [5].

Таким чином, чотири п'ятих від усіх американських «вертикальних університетів» не отримують із сторонніх фондів жодних коштів. До них не можна застосувати поняття «науково-дослідні університети» у вузькому сенсі слова. На відміну від німецьких університетів, вони себе не бачать такими [6, с. 55]. З одного боку, з цього випливає, що в США розрив між наукомісткими університетами і переважно навчальними університетами набагато разючий, ніж у Німеччині. З іншого боку, це також означає, що у невеликій кількості провідних американських університетів існує дуже високий рівень здійснення наукових досліджень, котрий важко собі уявити в німецьких умовах.

Цей стан справ у американській університетській освіті виник внаслідок їх історичного розвитку, оскільки на початку свого становлення американські університети були приватними закладами і залежали від надходження сторонніх коштів. Проте на певному етапі розвитку ці кошти вийшли далеко за межі фінансування благодійних фондів [5]. Після 1945 року, коли США стали глобальною економічною та військовою силою, ця ситуація суттєво змінилася [6; 7, с. 82]. Відтоді сама держава США все більше бере на себе роль фінансиста університетських досліджень, зокрема фундаментальних досліджень. Початком цього розвитку стало розширення державних замовлень на розробку університетами озброєнь та проведення медичних досліджень під час II світової війни.

Основними цільовими групами отримувачів державних коштів із фондів масового державного фінансування досліджень були вже наявні високопродуктивні науково-дослідні університети (research universities). К. Керр позначив 1960 р. як момент виникнення «університетів, що субсидуються із державних грантів» (Federal Grant Universities), перелік яких значною мірою збігався з колом відомих провідних університетів [8, с. 38]. Він визначив групу із 20 науково-дослідних університетів, на які припадало 79% коштів з усіх федеральних дослідницьких фондів, наданих американським універси-

татам [там само, 41]. У наступні десятиліття у зв'язку зі збільшенням фінансування наукових досліджень відбувається загальне розширення вищої освіти і збільшення групи наукоємних університетів, від 85 до приблизно 100 сьогодні, із загальної кількості близько 1100 «вертикальних університетів» у США. Проте в топовому секторі все ще є висока концентрація федеральних коштів.

На відміну від Франції та Німеччини, значна частина федерального фінансування нині не надходить із міністерств окремих штатів, які контролюють відомчі науково-дослідні та незалежні неуніверситетські науково-дослідні інститути. Хоча вони теж трапляються у США, їх вага у галузі фундаментальних наукових досліджень завжди була обмеженою. Основним одержувачем державних коштів для здійснення наукових досліджень були і є науково-дослідні університети, які керуються у своїй діяльності принципами свободи досліджень і академічної свободи. Саме там зосереджені кадри із числа найбільш кваліфікованих професорів, пост-докторів і проблемно орієнтованих аспірантів. У магістратурі американських «вертикальних» університетів традиційно існував дуже щільний зв'язок між навчанням і дослідженнями, отже, університети були і залишаються місцем для надійних капіталовкладень у дослідження.

Відтоді як виникла потреба у здійсненні довгострокових федеральних науково-дослідних проектів (“Big Science”) в оборонній галузі, а також у галузі хімії, медицини, фармації тощо, ця робота виходила за рамки звичайної викладацької та науково-дослідної роботи в університетах. Тому на базі факультетів в університетах були утворені «організовані дослідницькі підрозділи» (“Organized Research Units”), що мали досить незначну прив'язку до фактичної структури факультетів та існували впродовж виконання певних науково-дослідних проектів.

Таким чином, дослідження, що здійснювались у «вертикальному університеті», не мали безпосереднього впливу на бакалавріат, проте впливали на академічну кваліфікацію викладацького складу. Дослідження із залученням студентів здійснюються нині, насамперед у магістратурі, частково в провідних професійних школах (“Professional Schools”) або в організованих дослідницьких підрозділах (ORU). Тим не менш привабливість та вибір певного коледжу (бакалавріату) також залежить від репутації всього університету як «досконалого науково-дослідного університету». Своєю чергою успіх магістратури залежить так само від престижності коледжу (бакалавріату) й



обсягу надходжень від плати за навчання студентами коледжу.

Оскільки натепер американські університети прикладних наук вважаються найбільш успішними, що відображено в Шанхайському рейтингу вищої освіти, в рейтингу журналу «Тайм» або в різних рейтингах «ініціативи досконалості» у Німеччині, Франції та інших країнах, можна сприймати модель американського вертикального університету з його специфічним характером зв'язку між дослідженням та викладанням як взірць для наслідування. Так звана Болонська реформа вже була першою спробою наслідування американської моделі. До таких спроб варто віднести заходи уряду Франції, спрямовані на утворення мегадослідницьких університетів шляхом злиття Великих шкіл ("Grandes Ecoles"), неуніверситетських дослідницьких установ та університетів.

Завдяки проведенню міжнародного системного аналізу і компаративістським дослідженням значно спростилася процедура пошуку шляхів розв'язання певних проблем у вищій школі з урахуванням досвіду інших країн. Реформи, проведені з 1998 р. у німецькій системі вищої освіти, орієнтовані на зразок американської. Щоправда, на перший погляд створюється враження, що саме англійська система двоетапної вищої освіти в рамках програм підготовки бакалаврів і магістрів слугувала поштовхом для реформування німецької системи вищої освіти. Однак загалом суспільна думка в Німеччині позиціонує на першому місці саме американську модель як взірцеву.

Говорячи про американську систему вищої освіти, варто мати на увазі, що позначення цієї структури як системи не зовсім коректне. Вона являє собою "loosely coupled system", тобто сукупність елементів досить різних типів, що доповнюють один одного, взаємодіють один з одним, але разом з тим виключають повну уніфікацію своїх структурних і функціональних особливостей. З огляду на це, зіставлення німецької і американської систем університетської освіти має відбуватися в культурному і структурному аспекті, виходячи з ролі держави і концепції освіти, тому що ці обидві категорії впливають на організацію обох систем вищої освіти.

Культурні традиції Німеччини засновані на вірі в консолідуючу суспільство силу цивілізованої держави, тобто віру суспільства в соціально орієнтовану державу або державу загального благоденства. При цьому страхи, що відчуває суспільство перед зловживанням свободою, є причиною довіри до державних заходів, спрямованих

на регулювання системи вищої освіти. Це регулювання, що відбувається в дусі гумбольдтівського бачення цивілізованої держави, призводить, по-перше, до відсутності здорової конкуренції між німецькими університетами в боротьбі за досить незначні державні кошти, по-друге, до відсутності матеріальних стимулів для продуктивної діяльності, по-третє, до незначної оперативної самостійності реальних учасників освітнього процесу.

Характерною рисою системи німецької вищої освіти є гарантоване надання державою кожному досить кваліфікованому абітурієнту місця для навчання, а також звільнення студентів від плати за навчання, що відбулось ще на початку 1970 рр. і є чинним дотепер. Після закінчення університету випускник одержує від держави законодавчо оформлені гарантії рівності можливостей у сфері працевлаштування. У цих положеннях закону відбивається традиційна для Німеччини віра у справедливість державного регулювання, яке гарантує право на навчання у виші, забезпечує системну орієнтацію навчального процесу, а також зумовлює незначну оперативну самостійність учасників освітнього процесу під час виконання ними своїх функціональних обов'язків.

Що стосується викладачів, то успішний захист докторської дисертації завжди слугував підтвердженням високої кваліфікації науковця і був гарантією його призначення на довгочасну посаду професора. Після цього результативність його наукової і викладацької роботи більше не ставала об'єктом формальної процедури оцінювання. У науковому середовищі не бачили в цьому необхідності, оскільки діяльність вченого оцінювалася через позитивні відгуки про його діяльність з боку його колег. Отже, відсутність зовнішніх мотивуючих факторів, диференціації наукового потенціалу вчених і їхнього матеріального забезпечення призвело до усереднення результатів діяльності вчених [2, с. 388].

Характерною рисою німецької університетської освіти є значне втручання держави у їх діяльність, що знаходить своє відбиття в загальних положеннях Рамкового закону про вищу освіту, що має забезпечити уніфікацію і стандартизацію роботи всіх компонентів системи і соціальну рівність у цій сфері. Численні привілеї держави в цій галузі означають для німецьких університетів обмеження їх автономії, що часто призводить до некомпетентного втручання держави в питання фінансування вишів, їх організації, підбору і призначення фахівців на академічні посади, а також у питання реформування вишів.



Упровадження американської університетської моделі мусить урахувати специфіку німецької академічної культури, оскільки на відміну від неї академічна культура США традиційно базується на відсутності довіри у населення до централізованої держави і на його переконанні у необхідності обмеження впливу держави у всіх сферах суспільства до абсолютного мінімуму [9, с. 210]. У процесі регулювання свого громадського життя американці більше довіряють перевагам конкурентної боротьби, ніж перевагам сильної централізованої держави [3, с. 10]. Ця модель суспільства заснована на характерній для нього орієнтації на продуктивну діяльність і припускає високий ступінь оперативної самостійності її учасників.

Це виявляється, наприклад, у тому, що американці сприймають навчання в університеті як інвестицію в майбутнє студента, але не як гарантію майбутнього професійного успіху. Ці ціннісні орієнтири відбиваються в системі вищої освіти США, а також у змістовній і якісній диференціації ЗВО. Позиціонування вишів на ринку послуг, зокрема й освітніх, здійснюється через конкуренцію. Передумовою свободи дій у цій системі, заснованій на конкуренції і децентралізації, є високий ступінь організаційної автономії приватних і державних вишів США, що американці сприймають як цінність і тому захищають її від утручання з боку держави. Автономне функціонування вишів припускає регулювання їх діяльності акредитаційними агенціями, самими ЗВО чи їх об'єднаннями, наприклад Асоціацією американських коледжів і університетів.

У Німеччині домінуюча концепція вищої освіти реалізується, насамперед у державних університетах, що здійснюють професійну підготовку основної маси студентів (близько 85%). Особливість німецької університетської академічної культури визначає керівна ідея надання студентам перш за все наукової освіти і формування наукового світогляду. Ця ідея спричинила певний дуалізм у формуванні особистості студентів, що відбувається, з одного боку, через заняття наукою і, з іншого боку, через професійну підготовку. У ЗВО США домінує практична орієнтація освітнього процесу. Проявом такої інклюзивної концепції освіти є тісні контакти вишів з економікою і суспільством, надання послуг чи тісне співробітництво з підприємствами в проведенні наукових досліджень чи технічних розробок.

В ідеальному випадку певні критерії, що застосовуються у разі зіставлення німецької й американської систем вищої освіти, допомагають виявити їхні специфічні переваги і недоліки. Варто визнати, що значні

масштаби державного впливу і регулювання в німецькій системі вищої школи забезпечують у різних тематичних галузях функціонування університетів принципові переваги. Вони полягають у можливості прогнозування перспектив розвитку ЗВО, у можливості гарантування їхнього матеріального забезпечення на належному рівні з урахуванням сформованої економічної ситуації, у простоті і рівних умовах праці для всіх учасників освітнього процесу. Сильні сторони домінуючої німецької освітньої концепції виявляються насамперед у фіксованості її діяльності на здійсненні наукових досліджень й у переважно орієнтованому на науку викладанні.

Недоліками державного адміністрування у галузі вищої школи ФРН є стимулювання досягнень середнього рівня через однаковість структурних компонентів системи, недоцільна витрата ресурсів, відсутність гнучкості, ригідність і герметичність системи вищої школи. Крім того, державне регулювання «на вході» гальмує впровадження інновацій, перешкоджає стимулюванню продуктивності і зацікавленості в результатах роботи. Державне фінансування системи вищої школи означає значні витрати для суспільства.

На противагу німецькій системі вищої освіти перевага слабкого державного впливу і регулювання, конкуренції між американськими університетами та їх структурними підрозділами надають можливість досягнення максимального ступеня продуктивності через диференціацію ЗВО. Організаційна автономія американських університетів максимально сприяє впровадженню інновацій, забезпечує прозорість їх діяльності, високу ефективність, гнучкість університетських структур і уміння швидко пристосовуватися до мінливих умов.

Тепер постає питання про те, чи варто розглядати глобальне впровадження ринкових механізмів у діяльність університетів ознаками зростаючого глобального процесу конвергенції систем вищої освіти (див. [10]). Якщо це справді так, то результатом цього процесу може стати утворення конкурентоспроможної глобальної системи розшарування вищої освіти, на чолі якої стоять міжнародно-орієнтовані та «видатні» науково-дослідні університети світового класу, що моделюються у США. Ці процеси конвергенції мусять призвести до більшої ієрархізації всієї галузі вищої освіти та її горизонтальної стратифікації [11, с. 39]. Якщо такі міркування виявляться правильними, то це має вплинути на досі мало стратифіковану систему вищої освіти в Німеччині і призвести до її диверсифікації.



Висновки. У зіставленні німецької та американської моделей університетської освіти виявляється таке:

1) зміст поняття науковий або науково-дослідний університет у німецькій і американській теорії освіти досить суттєво різниться, оскільки у німецькій реальності науково-дослідний характер університетської освіти нині пронизує всі етапи набуття студентами університетської освіти, в американських університетах участь студентів у дослідженнях здійснюється лише у магістратурі;

2) внутрішня (національна) престижність американських «топових» університетів визначається ґрунтовною фаховою підготовкою студентів у бакалавріаті (тобто у коледжах та професійних школах), проте у Німеччині бакалавріат сприймається як попередній етап набуття вищої освіти і не користується популярністю серед студентів;

3) міжнародна престижність американських університетів визначається високим рівнем фахової підготовки студентів, а також високим рівнем фундаментальних і прикладних досліджень, що є результатом гнучкості, динамізму і креативності університетів та їхніх підрозділів;

4) американська система вищої освіти не є системою ані у німецькому, ані у європейському розумінні, проте через запобігання втручання в діяльність університетів, надання гарантії їх широкої інституційної автономії, через використання конкуренції між вишами сформувалась дуже ефективна галузь. Саме цього не вистачає німецькій університетській освіті, що перебуває у вузьких рамках державного регулювання і страждає від хронічного недофінансування з боку держави і переповненості вишів студентами;

5) переваги американської університетської освіти майже цілком збігаються з перерахованими вище недоліками німецької і, навпаки, недоліки американської збігаються з недоліками німецької, що уможливорює конвергенцію цих моделей університетської освіти. Проте наразі дуже важко визначити, у який спосіб німець-

ка університетська освіта наблизиться до американської: або шляхом перенесення академічної культури США на німецький ґрунт у процесі структурної трансформації німецьких університетів, або шляхом поступової конвергенції двох моделей освіти через подолання власних недоліків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Gellert Cl. Institutions- und Strukturforschung über das Hochschulsystem. S. 217-232. In: GOLDSCHMIDT, Dietrich / Ulrich TEICHLER / Wolff-Dietrich WEBLER (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Campus Forschung Band 403. Campus Verlag. Frankfurt a. M., 1984. 240 S.
2. Engels M. Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft. Eine organisationstheoretische Analyse. Wiesbaden, Deutscher Universitäts-Verlag, 1. Aufl., 2001. 463 S.
3. Bok D. Higher Learning. Cambridge, Harvard University Press, 1986. 357 p.
4. Lucas Ch. American Higher Education. A History. St. Martin's Griffin, New York, 1994. 391 p.
5. NSF: U.S. basic research expenditures, by performing sector and source of funds: 1953–2015. URL: <https://www.nsf.gov/statistics/2017/nsf17311/pdf/tab3.pdf> (13.5.2018)
6. Schreiterer U. Traumfabrik Harvard. Campus Verlag; Auflage: 1 (6. Oktober 2008). 266 S.
7. Thelin J.R. A History of American Higher Education. Baltimore– London: Johns Hopkins University Press, 2004. 489 p.
8. Kerr C. The Uses of the University. 5. Aufl. Cambridge–London: Harvard U.P., 2001 (1963). 288 pp.
9. De Vivanco W. Was können die beiden Systeme voneinander lernen? S. 209-216. In: Helmbrecht B., Gebhardt J., /Berndt Ostendorf. Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik. Münster, Lit Verlag, 2001. 440 S.
10. Baker D.P. The Schooled Society. The Educational Transformation of Global Culture. Stanford: University Press, 2014. 360 pp.
11. Kreckel R. On Academic Freedom and Elite Education in Historical Perspective: Medieval Christian Universities and Islamic Madrasas, Ottoman Palace Schools, French Grandes Écoles and 'Modern World Class Research Universities'. In: Social & Political Philosophy eJournal, vol. 11, no. 1 2018. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3081429