

---

## **ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ И ТЕНДЕНЦИИ**

*А.Ю. Слепухин*

Процессы глобальной конкуренции влекут существенное переустройство мирового порядка со свойственными ему приоритетами национальных границ и информационной закрытостью. Интенсивное транснациональное движение потоков информации, технологий, символов, капитала приводит к тому, что рынок труда преодолевает пределы национальных государств, становится безграничным и рынок образовательных услуг. В статье обсуждаются теоретические основания анализа этих тенденций, напрямую затронувших и сферу образования, что ведет к трансформации различных образовательных систем в единую, общеевропейскую, при сохранении различий, обусловленных традицией и культурой, а также результаты эмпирических исследований. Анализируются противоречивые процессы глобализации высшей школы, связанные с увеличением роли наднациональных институтов контроля, появлением новых форм социального неравенства, распространением академического капитализма и менеджерализацией университетской культуры.

*Ключевые слова:* глобализация, высшее образование, университеты, противоречия, неравенство

### **Введение**

Глобализация затрагивает университеты всего мира, и задача вхождения в мировое, и прежде всего европейское, образовательное пространство в качестве полноправного участника и партнера стала для многих российских университетов одной из главнейших. Практически с момента опубликования Декларации Болонский процесс оказывал значительное влияние на направление проводимых в российском образовании реформ. В сентябре 2003 года Россия официально закрепила свое участие в Болонском процессе. Развитие международных связей в большинстве провинциальных вузов стало возмож-

ным только в 1990-х годах с увеличением интенсивности академических обменов и расширением академической независимости высших учебных заведений. Высшие учебные заведения на постсоветском пространстве пытаются осваивать тенденции глобализации, и им это удается с разной степенью успешности. В условиях глобальных трансформаций современного общества политика в области высшего образования стремится учитывать растущие требования различных групп, обеспечивающих развитие высшей школы – правительства, работодателей и потребителей образовательных услуг. Для достижения этих целей формируются новые ориентиры в области образовательных стандартов, которые приобретают все более интернациональный характер. Международная кооперация создает условия для интеграции российской высшей школы в глобальное образовательное пространство. Эти процессы не только могут развиваться в определенных институциональных и экономических условиях, они порождают широкий спектр социальных последствий, для оценки которых нужны глубинные социологические исследования. С разрушением суверенности национальных государств социальные структуры деформируются, и в центре внимания исследователей высшей школы оказываются потоки людей, информации, технологий, символов и капитала. Международное пространство высшей школы формируется в условиях, когда меняется легитимность власти, особую роль приобретают управление конфликтами, кооперация и структуризация глобального мира.

Попытка найти относительно устойчивые социальные структуры высшего образования в непрерывно меняющемся своей конфигурации обществе образования и знания позволяет более объемно и всесторонне понять смысл и перспективы происходящих в современном российском обществе социальных изменений нового типа. Однако задача состоит не только в том, чтобы просто описать новый мировой порядок в условиях транскультурной взаимосвязи, но и в том, чтобы показать, как этот порядок формируется, представив глобализацию университета в контексте диверсификации культурных перспектив. Концепция глобализации позволяет расценивать трансформационные процессы высшей школы не только под углом зрения социальной, политической и экономической целесообразности национальной модели университета, но и позволяет расширить интерпретационные рамки социологического анализа современной социальной реальности, осмыслить ключевые тенденции в производстве и трансляции знаний, как и поливариативные социальные последствия, обусловленные глобализацией образовательного пространства. Глобально-локальная взаимозависимость университетских сообществ актуализирует анализ формирующихся транслокальных культур и новых транснациональных внегосударственных или даже внеинституциональных жизненных миров, не признающих расстояний и границ, выстраиваемых и поддерживаемых индивидами, преодолевающими сопротивление национально-государственной бюрократии. Преодоление технологического разрыва между Западом и Востоком в глобальной перспективе, между центром и периферией – в локальной, возможно путем более полного развития интеграции отечественных, особенно провинциальных, вузов в общее информаци-

онное и образовательное пространство, расширения интеллектуального обмена и преодоления изоляционизма отечественной высшей школы. В целях развития этого процесса необходима рефлексия того опыта глобализации высшего образования, который накоплен в мировой практике.

### **Глобализация образования в фокусе исследований**

Прежде чем обсудить то, как в современной социальной науке изучается развитие высшего образования в условиях глобализации, упомянем кратко интеллектуальные истоки этого академического проекта, которые уходят корнями в исследовательские традиции критики империализма и колониализма в классическом марксизме, обоснования модернизации и развития, раскрытия принципов постиндустриализма и информационного общества, обоснования логики международных отношений в послевоенной социологии и политологии. Анализируя стремительно меняющийся во второй половине XX века мир, пронизанный этническими и религиозными конфликтами, испытывающий индустриальный и информационный рост, свидетельствующий распад старых и появление новых государств, академическое сообщество конструировало различные объяснительные модели таких трансформаций. Теоретическую базу социологических, политологических и экономических исследований в этот период составили концепции постиндустриального, информационного общества и модернизации. Позже эти идеи были дополнены теориями мировой системы и глобализации [см.: Романов, Ярская-Смирнова, 2004].

По сравнению с концепциями постиндустриализма Дж. Гэлбрайта, О. Тоффлера, З. Бжезинского, идея грядущего постиндустриального общества Д. Белла в 1960–70-е годы завоевала, пожалуй, наибольшее признание [Араб-Оглы, 2000]. Исходные специфические измерения и компоненты постиндустриального общества, по Беллу, следующие: сфера экономики – переход от производства товаров к производству услуг; сфера занятости – преобладание класса профессиональных специалистов и техников; осевой принцип – ведущая роль теоретического знания как источника нововведений и определения политики в обществе; предстоящая ориентация – контроль над технологией и технологическими оценками деятельности; процесс принятия решений – создание «новой интеллектуальной технологии».

В основу своей концепции Белл положил идею того, что новое общество будет определяться в своих главных чертах развитием науки, знания, причем наука и знание будут приобретать со временем все более возрастающее значение: «Совершенно очевидно, что постиндустриальное общество представляет собой общество знания в двояком смысле: во-первых, источником инноваций все в большей мере становятся исследования и разработки (более того, возникают новые отношения между наукой и технологией ввиду центрального места теоретического знания); во-вторых, прогресс общества, измеряемый возрастающей долей ВВП и возрастающей частью занятой ра-

бочей силы, все более однозначно определяется успехами в области знания» [Белл, 1999. С. 288]. Сегодня эта идея Белла, в частности, воплощается как в политике государств, так и в специальных программах крупных фондов, которые инвестируют в формирование общества, построенного на знании.

Становление теории модернизации после Второй мировой войны происходило в специфическом социально-экономическом и историческом контексте, обусловленном ростом США и СССР как супердержав, холодной войной, распространением объединенного коммунистического движения, дезинтеграцией европейских колониальных империй в Азии, Африке и Латинской Америке, – контексте, способствовавшем росту новых национальных государств в третьем мире, которые стремились к развитию экономики и усилению политической независимости [Chiro, 1993. P. 32–34, 56–59]. В соответствии с теорией модернизации [см.: Хантингтон, 1999; McClelland, 1964; Huntington, 1976; Bellah, 1985; Lipset, 1963], современные общества более продуктивны, дети там образованнее, а нуждающиеся получают лучшее обеспечение.

Один из источников теории модернизации восходит к европейской и американской эволюционной теории [Huntington, 1976. P. 30–31, 45–52]. Это обусловило представление о модернизации как гомогенизирующем процессе: модели изменений можно считать сходными, и образцы демонстрируются более развитыми обществами [Levy, 1967. P. 207]. Процесс обновления обсуждается, по существу, в терминах европеизации или американизации как воспроизведение странами третьего мира образцов экономически процветающих и стабильных демократий [Tipps, 1976]. Кроме того, этот процесс видится необратимым [ibid. P. 65–67] и прогрессивным, неизбежным и желаемым, наконец, продолжительным в смысле эволюционных, а не революционных изменений. В частности, следует указать, что Т. Парсонс связывал структурные трансформации образования как института, изменения его роли и функций с новейшей стадией модернизации [Парсонс, 1997. С. 117–136].

Будучи популярной среди социологов в 1950-е годы, теория модернизации вскоре подверглась сильной критике, основные аргументы которой сводились к следующему. Ограниченность познавательной ценности концепций модернизации в применении к доиндустриальным обществам обусловлена тем, что «большая их часть основана на абсолютизации экономических и политических принципов капитализма» [Крадин, 1997]. Игнорирование разнонаправленности развития и демонстрация американской модели в качестве главной и единственной модели роста были охарактеризованы как этноцентризм, не способный объяснить, почему такие страны, как Тайвань и Южная Корея демонстрировали возможности эффективного развития в другом направлении. Кроме того, в терминах модернизации было трудно объяснить, почему некоторые авторитарные режимы сумели достичь высокого уровня развития [Killing, 1984. P. 45–56]. Сомнения возникли и по поводу необходимости смены традиционных ценностей. Эти ценности в странах третьего мира довольно разнородны и включают, например, ценности элиты и ценности масс (высокая и низкая традиция)

[Redfield, 1965], кроме того, традиционные и современные ценности не всегда взаимоисключающие – это демонстрируют примеры Японии и Китая. Наконец, традиционные ценности далеко не всегда находятся в конфликте с современными институциональными требованиями, предъявляемыми к индивиду (например, лояльность к императору может быть трансформирована в лояльность к фирме).

Если эмбрионом капитализма было простое товарное производство, то эмбрионом нового общественного строя, по Беллу, является наука. В процессе рационализации производства наука «растворяет» капиталистические отношения, как прежде меновая экономика разложила феодальные. Этому процессу соответствует переход от сельского хозяйства к промышленности, а от нее – к услугам. Распределение власти в обществе в конечном счете зависит от значения того или иного фактора производства: в «аграрном» обществе это были феодалы, владевшие землей; в «индустриальном» – буржуа, обладавшие капиталом; а в постиндустриальном – сословие ученых и высококвалифицированных специалистов – носителей научного знания. Для каждой стадии типично преобладание определенного социального института: в аграрном обществе – это армия и церковь; в индустриальном – корпорация; в постиндустриальном – «мультиверситет» (multiversity) и академические центры. В ходе интеллектуального пересмотра постиндустриализма эта идея обновляется за счет метафор «университет-корпорация» и «ученые-предприниматели» [Андерсек, 2004].

Д. Белл полагает, что чем более экономически развита страна, тем все меньше во второй половине XX века и особенно на рубеже века XXI трудовая деятельность людей сосредоточивается в промышленности, и уже в перспективе ее доля вряд ли превысит 10–20 %. Подавляющее большинство населения развитых стран с этого времени занято в так называемой «сфере услуг». Благодаря все возрастающему удельному весу знания в каждом объекте процесса производства для добычи, изготовления и перемещения всевозможных товаров и услуг с каждым годом требуются все уменьшающиеся затраты энергии, материалов, капиталов и труда. Белл, правда, здесь не учитывает, что это происходит не только за счет введения новых технологий, но и по причине переноса производства в страны третьего мира. Уже в этом заложено серьезное противоречие постиндустриального общества, наследуемое в концепции глобализации, относительно того, что подобное развитие не отменяет глобальных иерархий и геополитического неравенства. Тем самым понятие постиндустриального общества отвлекает внимание от анализа международных властных структур внутри капитализма и маскирует вопрос о том, кто именно извлекает выгоду из процесса развития, и действительно ли технологические или экономические «успехи» означают какое-либо общее улучшение для населения в целом или просто рост прибыли элиты [Романов, Ярская-Смирнова, 2004]. Импортированные высокие технологии доступны только обеспеченным элитам и могут лишь увеличить разрыв между богатыми и бедными странами или социальными группами.

Современное производство, согласно Беллу, отличается тем, что главные затраты в нем приходятся преимущественно на капиталовложения, при-

чем чем дальше, тем больше – на капитал человеческий, на знания, носителями которых становятся как сами люди, так и их орудия производства [см.: Быченко, 2000; Быченко, 1998]. Согласно Беллу, этот процесс будет носить постепенно нарастающий характер. Экономическая деятельность будет требовать все большего использования человеческого интеллекта, систематизированного знания. Теоретическое знание становится основой создания и применения новой технологии, технологии инноваций. Причем главным элементом новой интеллектуальной технологии является всеобщая компьютеризация производства, научной деятельности и общения между людьми во всех сферах их жизни [Араб-Оглы, 2000].

Если индустриальное общество способствовало концентрации производства и работников в крупных промышленных центрах через принуждение к регламентации деятельности людей с целью ее согласования и более эффективного управления ею, то постиндустриальное общество, благодаря главным образом повсеместной и всеобщей информатизации, позволяет сосредоточить производство и предоставляет работнику больше свободы в формировании его рабочего и свободного времени. Возникает возможность того, чтобы многие формы и способы деятельности в обществе, обмен мнениями между экспертами, научные конференции или процесс обучения проходили заочно с помощью телевизора, Интернет. Образ жизни людей и характер их поведения становятся все более индивидуальными [Бауман, 2002], сосредоточенными в центрах непосредственного коммунального общения.

Идея капиталистической мировой системы была разработана И. Валлерстайном [Валлерстайн 1999; см. также: Чилкот, 2001], согласно которой изолированные друг от друга отдельные общества заменяются образом единой мировой системы, где в едином способе разделения труда вынуждены объединяться и утверждать себя все общества, правительства, предприятия, культуры и классы, домохозяйства и индивиды. Единая мировая система задает форму отношений между социальными неравенствами в мировом масштабе и состоит из трех основных элементов: рынок, государственные структуры, препятствующие свободным рыночным отношениям, и особая организация социального пространства, позволяющая усилить эксплуатацию центром периферийных и полупериферийных стран. Именно последний из упомянутых элементов является принципом организации глобального неравенства в полной конфликтов мировой системе. Периодически возникают процессы реструктуризации, обостряющие распределение власти и неравенства, а универсализация и углубление капиталистической логики вызывают сопротивление в мировом масштабе [Бек, 2001. С. 64–65]. В частности, согласно теории миросистемного анализа, «третий мир» и его «недоразвитие» суть побочные продукты экспансии капиталистической миросистемы колониального и неоколониального доминирования [Чилкот, 2001].

Против этой теории, представляющей глобализацию как институционализацию мирового рынка, У. Бек возражает, в частности, называя ее «линейной

аргументацией», не позволяющей поставить и исследовать вопрос о том, не порождает ли мировой рынок незаметно и невольно космополитические конфликты и идентичности [Бек, 2001. С. 66].

Э. Гидденс [Гидденс, 2004. С. 24–26] приводит несколько диаметрально противоположных точек зрения на глобализацию: так, скептики ставят под сомнение само понятие, не усматривая в современном развитии мира ничего нового; один из аргументов сводится к тому, что, в частности, с внешней торговлей связан лишь незначительный процент национального дохода большинства стран, причем в международных экономических связях значительное место занимает межрегиональный, а не глобальный обмен. Такая точка зрения представлена в работе П. Хирста и Г. Томпсона, которые проявляют скептическое отношение к глобализации, утверждая, что уровень экономической интеграции на мировых рынках зачастую сильно преувеличен [Hirst, 1996; Hirst, Thompson, 2000. P. 68–75]. Большинство скептиков относятся к «старым левым», и из их позиции следует, что государство всеобщего благосостояния остается нерушимым. Радикальная точка зрения на глобализацию утверждает, что это явление не только абсолютно реально, но его последствия ощущаются повсеместно, при этом считается, что государства утратили большую часть своего суверенитета, а политики – возможностей влиять на события [Ohmae, 1995]. Сам Гидденс склоняется ко второй точке зрения. При этом он указывает, что несмотря на большую долю американизации в составе процессов глобализации, сами Соединенные Штаты испытывают сильнейшие воздействия глобальных процессов.

В современной литературе по проблемам глобализации у авторов, признающих важную роль глобальных процессов, отчетливо намечаются и некоторые другие точки зрения. Среди тех, кого Э. Гидденс отнес бы к радикалам, полного согласия не наблюдается. Так, Дж. Розенау [Rosenau, 1990. P. 17] полагает, что полицентрическая мировая политика не дает исключительного права голоса ни капиталу, ни национально-государственным правительствам, ни ООН, ни Всемирному банку, ни движению «Гринпис», которые все борются за достижение своих целей, хотя и с разными шансами на успех. Плотность и значение интернациональных взаимозависимостей, по Дж. Розенау, обретают новое качество благодаря колоссальному и непрерывно продолжающемуся развитию информационных и коммуникационных технологий. Он комбинирует два аргумента: появление информационных обществ и обществ знания, а также заложенное в них устранение расстояний и границ как следствие умножения транснациональных учреждений и организаций. Эта полицентрическая мировая политика характеризует ситуацию, в которой действуют параллельно, сотрудничают или противоборствуют транснациональные организации, политическую повестку дня определяют транснациональные проблемы, волнуют население и политиков разных стран транснациональные события, возникают транснациональные «общности», основанные в том числе на религии, знании, стилях жизни, родстве, политической ориентации, а также такие транснациональные структуры, как формы трудо-

вой и производственной кооперации, банки, финансовые потоки (добавим, образовательные аккредитационные и сертификационные комитеты).

Ученых волнуют проблемы будущего университетов, при этом делаются весьма радикальные прогнозы. Так, несколько лет назад П. Дракер заявил, что через тридцать лет большие университетские кампусы станут реликвиями; традиционные университеты не выживут, и это будет столь же значимым изменением, как и появление книгопечатания [Drucker, 1999]. Некоторые исследователи говорят об «университете в руинах», поскольку отсутствует ясность относительно как места университета в современном обществе, так и характера самого этого общества [Readings, 1996]. Многие авторы склоняются к структурно-функционалистской трактовке реальности, делая вывод о деструктивных процессах, разрушении сложившихся в обществе политических, социальных и экономических механизмов [см.: Интрилигейтор, 1998; Мартин, Шуман, 2001; Панарин, 2000]. Однако следует заметить, что подобная логика позволяет оценить процессы лишь с позиций государств-наций [см.: Карвалью, 1996; Лебедева, 1999; Лукашук, 2000; Яновский, 1999; Rosenau, 1997], когда трансграничные процессы, наднациональные факторы воспринимаются как факторы дисфункции, деструкции и нарушения статус-кво, а взаимовлияние локальных и глобальных процессов не принимается в расчет. Но если трансформационные процессы высшей школы обсуждаются в аспекте глобализации [Макбурни, 2001; Олдермен, 2001], то мы должны принимать в расчет происходящий сегодня закат немецкой модели университета, на основе которой практически до последнего времени строились все национальные университеты. По словам Г. Миненкова, «в рамках данной модели университет рассматривался как хранитель национальной культуры, в силу чего он заключал пакт с государством, устанавливая союз знания и власти, претендуя на создание ценностей, необходимых для социальной интеграции нации-государства, в форме которого, как предполагалось, только и может существовать “цивилизованное” общество. Однако в ситуации глобализации значение нации-государства радикально уменьшается, а университет перестает быть средством национально-культурной идентичности» [Миненков, 1999].

На наш взгляд, функционалистским видением глобализации отличаются те социологи, которые привержены идеологии национального государства. У. Бек называет подобные концепции «контейнерной теорией общества». Контейнерная теория общества в современной социологии включает три положения: первое – общества основаны на государственном распоряжении пространством; второе – внутреннее пространство отдельных обществ, подразделяемое на отдельные миры и коллективные идентичности, однородно в силу государственного контроля, и все виды социальной практики, включая производство и культуру, язык и рынок труда, капитал и образование, стандартизируются в рамках национального государства; третье – складывается самосознание современных обществ по принципу превосходства над другими (история колониализма и империализма, а после Второй мировой войны – так на-



зывается «политика развития и теории развивающихся стран, модернизации развивающихся стран»). Социальные и политические науки, – развивает свою метафору У. Бек, – это политические лекари или политические инженеры этого процесса, которые вырабатывают социальные индикаторы, вроде бы позволяющие измерять стадии и успехи модернизации, подвергая их контролю со стороны национально-государственных органов [Бек, 2001. С. 47–50].

Более взвешенный анализ процессов глобализации находим у тех авторов, которые прибегают к аргументации посредством эмпирических данных, рассуждая не в терминах кризисов, катастроф и хаоса, а в аспектах рисков и вызовов [Бек, 1994; Гидденс, 1994; Луман, 1994; Gough, 2001].

Тенденция последних лет такова, что при стабильно высоком уровне безработицы (порядка 10 % в Европе) происходит рост занятости [Актуальные проблемы Европы, 2002. С. 114]. Безработица не будет уменьшаться в том числе из-за действующей системы пособий, позволяющей людям не слишком спешить с поиском нового места, что вкупе с тенденцией старения населения приведет к росту государственных расходов. Для предотвращения их дальнейшего роста предлагается, например, система «социального дивиденда» (гарантированного базисного дохода), государственное стимулирование самонайма, учет всех видов трудовой деятельности, в том числе «домашней» и «теневой» (концепция «всеобщей занятости»), использование «контракта о деятельности», который заключается со своего рода «сетью» (фирмами, учебными заведениями, органами власти и т. д.) и позволяет чередовать работу по найму, обучение, создание своего «дела», отпуск по семейным обстоятельствам. «В свете отмеченного очевидно, что сегодня уже нельзя рассматривать занятость исключительно как работу по найму. Заработная плата перестала быть единственным источником дохода для растущего числа трудящихся. Ее заменяют или дополняют различные централизованные пособия и дотации, заработки от индивидуальной трудовой деятельности, самообеспечение некоторыми видами товаров и услуг» [Там же. С. 147]. Происходит отход от линейной структуры жизненного цикла. Люди привыкают к разнообразию, свободе и творческому самовыражению [Ганжа, 2003].

Подобный анализ можно назвать «инклюзивным», в терминах У. Бека, который выделяет два способа анализа: эксклюзивный (в логике «или-или» каждый неожиданный случай рассматривается как чрезвычайный, что требует восстановления порядка) и инклюзивный (нестандартные случаи являются здесь правилом, а не исключением). В рамках эксклюзивного анализа «глобализация мыслится лишь как предельный случай... представляется высшей точкой развития, которая снимает все различия и ставит на место неразличимое» [Бек, 2001]. Инклюзивное различение рассматривает новые социальные отношения, новые формы биографии, конфликтов, власти, неравенства и организации мирового общества. К инклюзивному типу анализа, с нашей точки зрения, относится работа З. Баумана [Бауман, 2004], в которой он указывает на поляризацию в процессе глобализации, когда пишет о глобализированном богатстве и локализованной бедности, а также идеи Р. Робертсона

[Robertson, 1992], согласно которому глобальное поле понимается в качестве целостной социокультурной системы, внутри которой взаимодействуют самые различные индивидуальные и коллективные акторы, каждый из которых пытается обрести идентичность в контексте особенностей современного мира. Следовательно, задача не в том, чтобы просто описать некий мировой порядок, а в том, чтобы показать, как этот порядок формируется, представив гибкую («глокальную») модель глобализации в контексте культурных перспектив. Иными словами, глобализация не противодействует, а способствует плюрализму, соединению разнородных элементов, выбору, предоставляя новые возможности [Миненков, 1999].

Глобально-локальная взаимозависимость не только открывает возможности для новых, аналитико-эмпирических способов исследования транслокальных культур и жизненных миров, не только побуждает к ним, она «раскалывает складывающееся на наших глазах мировое сообщество. Глобализация и локализация, следовательно, – не только два момента, две ипостаси одного и того же явления. Они в то же время и движущие силы, формы выражения новой поляризации и стратификации жителей планеты на глобальных богачей и локальных бедняков. Если для первого мира, мира богатых и состоятельных, пространство утратило свои ограничительные свойства и легко пересекается как в действительности, так и виртуально, то для второго мира, мира бедных, “структурно излишних”, реальное пространство сужается все быстрее» [Бек, 2001. С. 102–104].

Мы согласны, что ни структурно-функциональный подход сам по себе, ни марксистский анализ сам по себе сегодня уже ни в коей мере не являются достаточными. Скорее, интегративный подход к исследованию современных социальных процессов позволяет расширить интерпретационные рамки социологического исследования современной социальной реальности, осмыслить ключевые тенденции в производстве и трансляции знаний, как и поливариативные социальные последствия, обусловленные глобализацией образовательного пространства. Анализируя постсовременную ситуацию высшей школы, следует обратиться к постмодернистскому направлению социальной теории [Лиотар, 1998]. Постмодернизм подвергает сомнению всякую определенность, замещает абсолютизм релятивизмом, универсальную иерархию – концептом множественности систем, ставит под сомнение любые легитимности и все формы колониализма, включая интеллектуальный. Постмодернистское понимание характера и обретения знания состоит в том, что моноцентричный дискурс «научного метода», господствовавший в университетской образовательной среде последние сто лет, все больше заменяется множественными моделями представления и функционирования знания [Simpson, 2000]. И в этом как раз особенно ярко обнаруживается гражданская роль университета, который должен готовить студентов быть гражданами мира, становящегося все более плюралистическим, мультикультуральным и разнообразным.

## **Глобализация высшего образования как противоречивый социальный процесс**

Если рассматривать глобализацию высшего образования как противоречивый процесс [Слепухин, 2004], то проявятся его диаметрально противоположные смыслы и следствия, связанные с либерализацией институтов и консервированием неравенства [Bourdieu, Passeron, 1977], расширением шансов социальной мобильности и маргинализацией социальных групп и учреждений. Процесс глобализации высшего образования в условиях постсовременного общества имеет противоречивые последствия для социальной структуры: с одной стороны, высшее образование становится все более автономным, плюралистичным и открытым общественному управлению, с другой стороны, растет зависимость вузов от рыночных сил [Покровский, 2000], углубляется социальное неравенство, что выражается в формировании новых иерархий в глобальном пространстве высшего образования [Ярская, Яковлев, Ежов, Печенкин, 2004. С. 3–8] и ограничении доступа отдельных социальных групп к качественным образовательным услугам. В том случае, когда организационные и технические преобразования высшей школы не предусматривают риски виртуальных и реальных структурных барьеров в международном и национальном масштабах, преимущества глобального общества, основанного на знаниях, оборачиваются новыми формами социального неравенства, основанного на неравномерном распределении человеческого капитала. Тенденции тотальной стандартизации при нарушении принципов независимости и творческой автономии могут привести к усилению многоуровневого контроля и демонтировать основания университетской профессиональной компетентности.

В отличие от теорий модернизации как гомогенизирующего и прогрессивного процесса, концепция глобализации учитывает аспекты разнонаправленности развития и множественность моделей роста. Оценивая процессы лишь с позиций государств-наций, односторонняя трактовка глобализации способна привести к выводам о мировом кризисе и катастрофах; такая логика игнорирует трансграничные процессы, воспринимая их как факторы дисфункции и деструкции, не принимая в расчет взаимовлияние локальных и глобальных процессов. Интегративный подход представляет глобализацию высшего образования как комплекс противоречий и их разнообразных смыслов, совмещение социально-экономических, политических и социокультурных процессов, которые нельзя рассматривать в отрыве друг от друга.

Среди последствий процессов глобальной и региональной конвергенции социальных государств для высшего образования выделяются рост значения рынка и гражданского общества в структуризации университетской политики образования и науки, переход от универсальной социальной поддержки учащихся через перераспределение к минимизации числа бенефициаров стипендиальных программ, рост информационной составляющей и активизацию гибких схем подготовки кадров в целях эффективного формирования человеческого капитала. Системы социальной политики национальных государств, оказы-

ваясь под влиянием требований мировой экономической системы, испытывают новые вызовы, что отражается на трансформации системы поддержки студентов, причем модели финансирования высшего образования нередко выбираются в соответствии с приоритетами образовательной глобализации.

Социально-экономический аспект глобализации проявляет себя в трансформации моделей стратификации в рамках мирового сообщества, в видоизменении форм капитала, труда и социальной мобильности. Происходит рост новых центров влияния, развивающихся в силу эволюции новых технологий, возрастает мобильность работников на рынке труда, их передвижения приобретают все большую интенсивность и масштаб. В системе высшего образования с переходом к постсовременному обществу происходит комплексная трансформация института профессионального образования, видоизменяются жизненные траектории его субъектов, содержание, формы и методы обучения, переосмысливается сущность, продукт и цели деятельности. Пересмотр миссии университетского образования приобретает особое звучание на постсоветском пространстве: с одной стороны, нуждаются в восстановлении классические традиции университета как свободного и автономного сообщества, с другой стороны, трансформации здесь должны учитывать глобальный контекст социальных, политических, культурных трансформаций [Миненков, 1999]. Отсюда противоречивость дискурсов исследований высшего образования в отечественном контексте: миссия противопоставляется потреблению, ценности – доходу, эффективность – традициям.

Во многом именно неолиберальная идеология оправдывает глобализационные процессы в сфере образования, включая приоритет прагматики знания, сфокусированного на конкретике и нацеленного на результат, приносящий немедленную экономическую выгоду. Введение в образование рыночных рычагов утверждает право индивидуального выбора, экономической рациональности, менеджералистских принципов, делая акцент на приоритетной роли свободного рынка как регулятора социальных отношений, минимизации роли государства [Покровский, 2004]. Рост зависимости вузов от рыночных факторов, массификация высшего образования обуславливают распространение идеологии и практики менеджерализма, направленного на достижение результатов, требуемых системой государственного управления в новых условиях глобализации, посредством использования унифицированных процессов принятия решений, что повышает ответственность и подотчетность управляемых лиц и организаций. Стремление к режиму тотального системного управления качеством образования может привести к риску депрофессионализации преподавательской деятельности, интенсификации и атомизации интеллектуального труда [Миликен, 2004].

В постсовременной ситуации возникает феномен академического капитализма, проявляющийся в деятельности университетов-корпораций и ученых-предпринимателей [Carlow, McGee, 1958]. Университетская деятельность все шире приобретает вид бизнес-производства, сопровождаемого подходящим маркетингом, разработкой новых видов образовательных сервисов и продук-

тов [Костюк, 2004. С. 135]. Либерализация образования приводит к более активному общественному управлению, к усложняющейся дифференциации и более широким возможностям социальной мобильности. Вместе с тем представители наименее защищенных социальных слоев оказываются менее конкурентоспособными, а иные научные школы и их представители попадают в крайне невыгодные обстоятельства с точки зрения рынка. Феномен академического империализма указывает на такое развитие рынка, когда предложение образовательных услуг узурпируется какой-либо национальной образовательной системой без внимания к культурным различиям и межкультурной коммуникации. Такой феномен можно считать дисфункцией транснационального образования.

Интернационализация высшего образования – это процесс систематической интеграции международной направленности обучающей, исследовательской и сервисной функций учреждений высшего образования, выступающий необходимым подготовительным шагом в направлении глобализации высшей школы [Галаган, 2002; Скотт, 2003]. Если глобализация не признает национальных границ, то интернационализация предполагает функционирование образования в рамках государственных систем, но стремится к расширению международного сотрудничества и преодолению внутренней изоляции. Глобализация, европеизация и интернационализация образования затрагивают не только отношения между образовательными системами России и дальнего зарубежья, но и вопросы взаимодействия в образовательном пространстве СНГ, где исследования фиксируют конфликт интересов акторов различных уровней в аспектах социально-экономических и социокультурных установок и ожиданий, а также практик адаптации субъектов образования в реальных контекстах интернационализации.

По данным фокус-группы с участием руководителей отделов международных связей ведущих саратовских вузов, проведенной нами в 2003 году, развитие международных связей невозможно без повышения индивидуальной коммуникативной компетентности сотрудников вузов. Участниками фокус-группы было указано на нежелание профессорско-преподавательского состава выступать на международных конференциях из-за трудностей с иностранным языком: *«В последнее время я от ведущих наших ученых слышу следующие слова: “Ну зачем я буду учить иностранный язык, я и так здесь уважаемый человек? Что мне от этого будет, что я выучу английский и поеду там докладывать?”»*.

3. Бауман приписывает этим разногласиям смысл социального неравенства между мобильными людьми и теми, кто не может себе этого позволить: *«Все мы волей-неволей, сознательно или неосознанно находимся в движении. Мы движемся, даже если физически остаемся на месте: неподвижность просто невозможна в постоянно меняющемся мире. Следствием этого нового состояния является вопиющее неравенство. Некоторые из нас полностью превращаются в подлинных “глобалистов”; другие остаются привязанными к своей «местности» – такое положение и неприятно, и невыносимо в мире, где “глобалисты” задают тон и определяют правила игры в нашей жизни»* [Бауман, 2004. С. 11].

Мы полагаем, что неприятие глобальных процессов как объективных условий профессиональной деятельности может свидетельствовать о свое-

образной стратегии идентификации в политических, социокультурных и экономических целях. В связи с этим приведем идею Г.В. Голосова и Ю.Д. Шевченко, которые указывают на следующие функции антиглобализма: «Своеобразный когнитивный инструмент, позволяющий партийным лидерам объяснять политические события и процессы, опираясь на собственный интеллектуальный опыт; особый “коммуникативный код”, позволяющий российским политикам преодолевать идеологические рамки отдельных партий и организаций, облегчая таким образом коалиционные стратегии; способствует повышению электоральной поддержки. То есть антиглобализм – не случайная девиация в идеологическом развитии посткоммунистической России или безобидный пережиток имперского прошлого. <...> Он глубоко укоренен в основных структурных особенностях современной российской политики» [Голосов, Шевченко, 2003. С. 412].

На региональном уровне отмечаются слабое взаимодействие и кооперация между вузами по вопросам международного сотрудничества. С одной стороны, есть нечеткое понимание, что *«необходима какая-то кооперация между вузами, обмен неким опытом»*. Но, с другой стороны, практика показывает, что реальное взаимодействие еще очень слабо. Например, одним из индикаторов сотрудничества и кооперации между вузами по осуществлению программ можно считать личное и заочное знакомство участников группы. Знакомство это оказалось очень слабым: *«Мы знаем друг друга в лицо, с некоторыми мы общаемся ближе, с некоторыми дальше... Голос по телефону (все смеются)»*. Участники заметили, что вроде бы есть формальная организация в Саратовском государственном университете, которая призвана всех объединить, но судя по всему работает пока неактивно. Как заявил ее руководитель: *«Мы пытаемся работать... но не знаю...»*.

Анализируя выгоды и потери всех юридических и физических участников программ международного сотрудничества, организаторы этого процесса пришли к заключению, что наибольшую пользу от всей этой деятельности получают непосредственные участники программ. Этот вопрос касается мотивационной сферы участников международных обменов: *«В первую очередь выигрывает тот, кто едет, потому что в результате, если он добросовестно поработает за рубежом, то он, наверное, повысит свою профессиональную квалификацию»*. Таким образом, выгоды от международных стажировок связываются участниками дискуссии с конкурентным преимуществом на рынке труда.

Пользу получают и студенты, у которых проводят занятия преподаватели, прошедшие стажировку за рубежом, если они сумели адаптировать к местным условиям полученные методики преподавания и содержательный материал. Знания таких студентов становятся более конвертируемыми. При обмене специалистами выигрывает и посылающий вуз в смысле повышения престижа учебного заведения: *«Например, мы сотрудничаем с Гарвардским университетом. По направлению семинара... работают аспиранты в Гарвардском университете. Вот я считаю, что этот опыт получился почти идеальным. Три аспиранта, которые сотрудничали... Один уже там защитил докторскую диссертацию, два человека – готовят»*.

Важным аспектом восприятия успеха от стажировки является повышение квалификации, пополнение своих знаний современными технологиями, условия для упражнения в свободном владении иностранным языком, получение нового импульса или стимула в своей работе. Мотивом участия в программах международных обменов становятся и решение личных проблем за счет организации, например, «туризм» за счет вуза, посещение родственников и друзей, налаживание личных контактов с зарубежными коллегами.

Оценка сильных и слабых сторон программ международных обменов важна для выявления организационных, технических и прочих ресурсов повышения эффективности программ. Как правило, сбалансированные по позитиву и негативу примеры реальных практик есть показатель степени профессионализма участников деятельности. К сильным сторонам программ обмена респонденты отнесли в первую очередь четкую организацию зарубежных программ в плане соблюдения графика работ и скрупулезного отношения к финансам. Это, по мнению респондентов, дисциплинирует участников с российской стороны: *«Четкое и точное финансирование приучает наших работников к очень хорошему учету всех средств, которые тратятся на программу. Отчет должен быть точным, все евро должны сходиться, поэтому научные руководители и исполнители очень четко занимаются контролем за всеми средствами. Очень хорошая организация труда»*. Результатом некоторых стажировок стало внедрение новых современных методов преподавания и изложения учебного материала. Например, проблемно-ориентированное обучение: *«Мы изучали различные методики образования, например предметно-ориентированное преподавание. После этого я в своей практике всегда использую приобретенные навыки. Студентам тоже нравится. Почему? В чем заключается предметно-ориентированное обучение? Изучение на конкретных ситуациях, причем ситуации мы берем из практики бизнеса, потому что мы сотрудничаем еще и с бизнес-предприятиями»*. Особенно сильным было влияние международных обменов в кризисные моменты развития образовательной системы.

К слабым сторонам межвузовских программ относится, по мнению участников обсуждения, в первую очередь слабая обратная связь. Порой результаты совместных проектов не доводятся до российской стороны: *«Мы даже не знаем, какие результаты – положительные, отрицательные»*. Другой негативный аспект – финансовая зависимость: *«Мы вынуждены под них подстраиваться. Они там приоритеты изменили, значит, и мы вынуждены что-то изменить, если мы хотим получить финансирование. Они заказывают музыку, а мы можем заказать музыку, если мы имеем свое финансирование»*.

И еще одна проблема, о которой уже говорилось ранее, – языковой барьер, слабое владение иностранными языками и невозможность порой взять от стажировки все возможное из-за языковых проблем: *«Я понимаю, что когда здесь у нас они изучают язык – это все хорошо, но когда они приезжают туда, им нужно слушать лекции, нужно общаться, пользоваться языком. И неудовлетворенность этими программами может быть из-за языкового барьера»*.

Было указано также на то, что языковые проблемы студентов и преподавателей весьма различны. Респонденты отметили, что у студентов проблем с языком гораздо меньше, чем у специалистов: *«Сейчас очень много студентов, которые знают язык. <...> Мы сейчас открываем бесплатные курсы по языку для преподавателей и аспирантов. Мы открываем группы для того, чтобы преподаватели могли участвовать активней в программах обменных».*

Основной тенденцией в деятельности программ международного сотрудничества является устойчивое его расширение: *«Расширяются программы, расширяются новые сферы. Я же говорю, что обмен студентами сейчас становится приоритетом номер один».*

Как показывает анализ результатов исследования мнений сотрудников международных отделов вузов Саратова, международное сотрудничество имеет устойчивую тенденцию к расширению. Прогноз тенденции возрастания потока иностранных студентов связывается с вхождением России в ВТО. Среди предложений и рекомендаций специалистов по международным обменам можно выделить организационные и пропагандистские. Среди организационных выделяются предложения, связанные с привлечением административного ресурса: *«Обязать кафедры участвовать в международных обменах. Найти какие-то рычаги воздействия на людей, замотивировать их», «вуз обязательно должен иметь в своем бюджете статью “международное сотрудничество”», «узаконить, что определенная часть рабочего времени профессора идет на написание заявок на гранты», «замотивировать преподавателей на изучение языка, введя специальные надбавки к зарплате».*

К пропагандистским относятся мероприятия, направленные на демонстрацию преимуществ и перспектив, которые связаны с активным участием в международных обменах: *«Здесь, я думаю, с другого надо начинать. Здесь мировоззрение у людей сформировано таким образом сейчас, что поиски финансирования... Я могу вам сказать, будучи исполнительным директором двух проектов, которые сейчас идут, часто мне говорят, что я за 50 долларов буду еще и консультировать. Здесь вопрос, как бы человек не понимает, что сейчас 50 долларов, в следующем проекте будет 100».*

По данным других наших исследований [Комплексный анализ статистических параметров международной деятельности восьми региональных вузов, осуществленный с целью выявления определяющих факторов, влияющих на международное сотрудничество в сфере высшего образования на уровне отдельного вуза и системных трендов, являющихся следствием участия вузов в глобализационных процессах. Анализ деятельности этих вузов осуществлен в русле методологии кейс-стади в 2004 году], в отечественной практике образования расширение объема привлеченных внебюджетных средств и рост темпов международного сотрудничества развиваются автономным образом. Общая тенденция указывает рост объема поступлений от такой деятельности. Существует связь между сокращением темпов международного научного сотрудничества и увеличением финансирования исследовательских программ в вузе со стороны госу-



дарства через тендеры и конкурсы. Наблюдается тенденция к сокращению количества и объема международных грантовых программ для России, обострение конкуренции между российскими учеными на академическом рынке. Рост бюджетного финансирования, судя по результатам исследования, часто сопровождается активизацией международной деятельности. Университеты, удовлетворив свои базовые потребности в поддержании структуры и выживании, проявляют признаки активности в международной сфере. В существующих условиях международные проекты не рассматриваются отечественными вузами в качестве приоритетных условий общего развития, пока нет долговременных перспектив.

К стратегиям интернационализации провинциального вуза относятся создание инфраструктуры для внедрения элементов интернационализации и демократизации образования, принятие мер для повышения роли учебного заведения на международном рынке образовательных услуг, организация учебного процесса в направлении получения профессиональных знаний и навыков инновационного предпринимательства [Латыпов, 2004. С. 166]. Интеграция вузов в мировую систему высшего образования [Галаган, 2002] осуществляется в контексте все более широкого применения современных информационных технологий и осуществляемые с их применением разнообразные формы дистанционного обучения. Судя по отражению международной деятельности вузов в содержании их Интернет-представительств, такие ресурсы отличает невысокая привлекательность и низкая полезность для большинства российских столичных и провинциальных вузов. Здесь нередко отсутствует описание программ подготовки иностранных студентов (даже там, где такие программы развиваются), описание процедур поступления в вуз, необходимые документы. Кроме того, российские вузовские сайты не оптимизированы для лиц с ограниченными возможностями.

Международная академическая мобильность служит не только проводником стратегии европеизации глобализации высшего образования: погружение в инонациональные образовательные контексты становится поддержкой при создании внутренних рынков профессионалов и квалифицированной рабочей силы в целом. Существует большое географическое неравенство в потоках мобильности преподавателей и исследователей. Исследования фиксируют поляризацию между странами с высокой академической иммиграцией, иногда как результат преднамеренного международного рекрутирования академического персонала для развития национальных систем высшего образования, и странами с низким уровнем интернационализации, где отсутствует практика преподавания на английском языке. Международная студенческая мобильность, выступая во многих странах экономическим аргументом для развития высших учебных заведений и даже конкретных факультетов, обуславливает растущую необходимость поиска и активной борьбы за набор иностранных студентов для поддержания достаточного уровня финансирования, что побуждает многих участников рынка образовательных услуг искать новые рынки потенциальных студентов.

Как показали массовые опросы [Данные опроса 2000 иностранных студентов в российских вузах, проведенного при участии автора Центром социологических исследований при Министерстве образования Российской Федерации в 2003 году. Опрос проводился в крупнейших городах России, в которых есть университеты, привлекающие внимание иностранных студентов. Выборка общероссийская, репрезентирующая популяционное распределение иностранных студентов по вузам европейской части России] и качественные интервью [Серия глубинных этнографических интервью с иностранными студентами и представителями вузовской администрации, ответственными за их обучение и проживание, направленная на выявление микроуровневых факторов, влияющих на привлекательность отечественного высшего образования в России для иностранной молодежи, осуществленная в 2002–2003 годах], важнейшим фактором успешности вузов на рынке образовательных услуг для иностранных студентов является адаптация студентов к условиям обучения и проживания в новой для них культурной среде. Трудности в адаптации иностранных студентов лежат в сфере повседневных практик и затрагивают трансформацию культурных смыслов, традиционно сопровождающих деятельность учащихся. Множество факторов влияют на процесс такой трансформации, среди которых выделим бытовые условия, отношения с другими студентами, в том числе русскими, преподавателями, представителями администрации, культурными особенностями места учебы и проживания. В случае негативного протекания адаптации у студентов могут сформироваться конфликтные отношения с окружающей действительностью, возникнуть стремление к избеганию, отъезду на Родину.

Преимущества общества, основанного на знаниях, оборачиваются новыми формами социального неравенства, основанного на неравномерном распределении человеческого капитала, когда организационные и технические преобразования влекут за собой реальную опасность роста виртуальных и реальных структурных барьеров между странами и внутри стран. С признанием противоречивого характера Болонских реформ прогнозируется усиление конкуренции между вузами и другими провайдерами образования [Скотт, 2000], артикулируется противоречие рыночных механизмов глобализации высшей школы и социальной миссии высшего образования. В связи с этим в динамике Болонского процесса переформулируются его приоритеты с учетом нюансов развития национальных и наднациональных условий глобализации высшего образования [Гребнев, 2004]. К набору инструментальных, функциональных целей добавляются приоритеты аксиологического плана; в повестку дня процесса глобализации образования включаются гуманистические ценности антропоцентрического характера: внедрение особых технологий и критериев доступности высшего образования; социальная ответственность вузов за повышение общественной солидарности; открытость миру в целом, а также приоритетность обучения в течение всей жизни. Акцент на непрерывном образовании позволяет преодолевать новые формы информационного неравенства, поскольку ведет к развитию возможностей дополнительного образования, повы-

шающего доступность престижных ценностей и конкурентоспособность обучающихся [Duderstadt, 2000]. Вместе с тем миссия высшей школы не сводится лишь к общественному благу; институт высшего образования неизбежно модифицируется в условиях рыночной экономики в направлении прозрачности критериев оценивания и растущей роли потребителя услуг в процессах выбора и управления своей траекторией в пространстве образовательных услуг.

### **Заключение**

Высшее профессиональное образование играет важнейшую роль в процессах модернизации, при этом в постиндустриальном обществе накопление и применение знаний становятся основными факторами экономического развития и приобретают все большее значение как главное конкурентное преимущество отдельных государств в масштабах мировой экономики. Формирование общества знания не отменяет глобальных иерархий и геополитического неравенства, поскольку рост экономической и политической мощи стран первого мира происходит не только за счет введения новых технологий, но и по причине переноса производства в страны третьего мира, а импортированные высокие технологии доступны только обеспеченным элитам и могут лишь углубить социальную дифференциацию. Вместе с тем следует учитывать вариативность конфликтов и идентичностей, возникающих в разнонаправленных процессах глобализации.

Глобализация и локализация пространства высшей школы – это параллельные процессы, с одной стороны, выражающие, а с другой – формирующие новую социальную поляризацию. Для тех акторов в поле высшего образования, которые могут воспользоваться благами глобализации, улучшаются шансы вертикальной социальной и пространственной мобильности, участия в сетевых международных сообществах, а для тех, кто маргинализован от этого процесса, пространство высшего образования еще более сжимается.

Сегодня продолжает расширяться и углубляться разрыв между «центром» и «периферией» отечественного образовательного пространства, между крупнейшими столичными и провинциальными вузами. Политика вхождения высшей школы России в Болонский процесс реализуется в конкретных условиях того или иного региона и отдельных вузов, причем положение вузов в регионах зависит от конкретных условий, включая профиль вуза, историю, наличие традиций, степень подготовленности кадров, материальное обеспечение, качество образования. На региональном уровне отмечаются слабое взаимодействие и кооперация между вузами по вопросам международного сотрудничества; администрациям вузов сложно ориентироваться в пространстве деятельности международного сотрудничества, здесь испытывается дефицит информационных и материальных ресурсов для эффективного решения своих задач; многие организационные решения принимаются интуитивно или на основании метода проб и ошибок.

**Список литературы**

- Актуальные* проблемы Европы: Занятость и безработица в Западной Европе: Сб. науч. тр. / Сост. и автор Э. К. Хижный. М.: ИНИОН РАН, 2002.
- Андерсек К.* Институциональное академическое предпринимательство в университете // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 58–65.
- Араб-Оглы Э.* Взгляд из XXI века. Рецензия на книгу: Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования // Свободная мысль-XXI. 2000. № 12. С. 60–70.
- Бауман З.* Глобализация: последствия для человека и общества. М.: Весь мир, 2004.
- Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. С. 155–176.
- Бек У.* От индустриального общества к обществу риска // THESIS. 1994. № 5. С. 161–168.
- Бек У.* Что такое глобализация? / Пер. с нем. М.: Прогресс-Традиция, 2001.
- Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Пер. с англ.; под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999.
- Быченко Ю. Г.* Проблемы формирования человеческого капитала в России. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2000.
- Быченко Ю. Г.* Производство человеческого капитала. Саратов: Изд-во Сарат. гос. ун-та, 1998.
- Валлерстайн И.* Глобализация как переходная эпоха? Взгляд на долгосрочное развитие мир-системы. М.: Красные холмы, 1999.
- Галаган А. И.* Интеграционные процессы в области образования: анализ мировых тенденций // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 5. С. 72–85.
- Галаган А. И.* Образовательные реформы последнего десятилетия XX века в странах Центральной и Восточной Европы // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 2. С. 208–223.
- Ганжа Р.* Отец богатства и хакерская этика // Отечественные записки. 2003. № 3 / <http://www.strana-oz.ru/authors/?author=227>.
- Гидденс Э.* Судьба, риск и безопасность // THESIS. 1994. № 5. С. 107–134.
- Гидденс Э.* Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь мир, 2004.
- Глобализация* или переходная эпоха? Взгляд на долгосрочное развитие мир-системы // Русский исторический журнал. 1998. Т. 1. № 4.
- Голосов Г. В., Шевченко Ю. Д.* Глобализация и антиглобализм в политической жизни России // Власть и элиты в современной России / Под ред. А. В. Дуки. СПб.: Социологическое общество им. М. М. Ковалевского, 2003. С. 399–412.
- Гребнев Л.* Россия в Болонском процессе: середина большого пути // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 3–17.
- Интрилигейтор М. Д.* Глобализация как источник международных конфликтов и обострения конкуренции // Проблемы теории и практики управления. 1998. № 6. С. 38–43.
- Карвалью Р. Ф.* Новые технологии, будущее империй и четыре всадника Апокалипсиса / Пер. с порт. М.: Мир, 1996.
- Костюк В. Н.* Специфика экономики, основанной на знаниях // Общественные науки и современность. 2004. № 4. С. 134–144.
- Крадин Н. Н.* Предмет и задачи политической антропологии // Полис. 1997. № 5. С. 146–158.

- Латыпов Р.* Интернационализация: вызов и шанс для провинциального вуза // Полис. 2004. № 3. С. 162–167.
- Лебедева М. М.* Вестфальская модель мира и особенности конфликтов на рубеже XXI века // Космополис, Альманах. 1999. С. 132–137.
- Лиотар Ж. Ф.* Состояние постмодерна. М.; СПб: Алетейя, 1998.
- Лукашук И. И.* Глобализация, государство, право, XXI век. М.: Спарк, 2000.
- Луман Н.* Понятие риска // THESIS. 1994. № 5. С. 135–160.
- Макбурни Г.* Рычаги глобализации как политическая парадигма высшего образования // Высшее образование в Европе. 2001. Т. XXVI. № 1.
- Мартин Г.-П., Шуманн Х.* Западная глобализации. Атака на процветание и демократию / Пер. с нем. М.: Изд. дом «Альпина», 2001.
- Миликен Дж.* Постмодерн и профессионализм в высшем образовании // Высшее образование сегодня. 2004. № 6. С. 34–40.
- Миненков Г.* Университет в современном мире: вызовы и возможные ответы // Информационный бюллетень. 1999 / <http://newsletter.iatp.by/ctr6-12.htm>.
- Олдермен Дж.* Глобализация высшего образования: несколько замечаний по поводу свободного рынка и национального интереса // Высшее образование в Европе. 2001. Т. XXVI. № 1 / [www.aha.ru/~moscow64/educational\\_book/alderman.htm](http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/alderman.htm).
- Панарин А. С.* Искушение глобализмом. М.: Русский издательский дом, 2000.
- Парсонс Т.* Система современных обществ. М.: АспектПресс, 1997.
- Покровский Н. Е.* Корпоративный университет: утопия, антиутопия или реальность? // Русский журнал. 05.08.2004 / <http://www.russ.ru/culture/education/20040805.html>.
- Покровский Н. Е.* Российское общество в контексте американизации (Принципиальная схема) // Социс. 2000. № 6. С. 5–6.
- Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р.* Политическая роль прикладной антропологии: управление и развитие в международных отношениях // Полис. 2004. № 6. С. 136–151.
- Скотт П.* Глобализация и университет // Alma mater. 2000. № 4. С. 3–8.
- Скотт П.* Реформы высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы // Экономика и образование. 2003. № 1. С. 69–73.
- Слепухин А. Ю.* Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции. М.: Форум, 2004.
- Формирование общества, основанного на знаниях: Новые задачи высшей школы* / Пер. с англ. М.: Весь мир, 2003.
- Хантингтон С.* Столкновение цивилизаций и преобразование мирового порядка // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. М.: Academia, 1999. С. 528–556.
- Чилкот Р.* Теории сравнительной политологии: В поисках парадигмы. М.: Весь мир, 2001.
- Яновский Р. Г.* Глобальные изменения и социальная безопасность. М.: Academia, 1999.
- Ярская В. Н., Яковлев Л. С., Ежов О. Н., Печенкин В. В.* Пространство и время социальных изменений. Саратов: СГТУ, 2004.
- Bellah R. N.* Tokugawa Religion: The Cultural Roots of Modern Japan. New York: Free Press, 1985.
- Bourdieu P., Passeron J.-C.* Reproduction in Education, Society and Culture. Translated from French by Nice R. London: Sage, 1977.
- The Academic Market Place. New York: Basic Books, 1958.

- Chirot D.* Social Change in a Peripheral Society: The creation of a Balkan colony. New York: Academic Press, 1993.
- Drucker P.* Knowledge Revolution and E-commerce. 1999 // [www.theatlantic.com / issues/99oct/9910drucker.htm](http://www.theatlantic.com/issues/99oct/9910drucker.htm).
- Duderstadt J.* A University for the 21<sup>st</sup> Century. Univ. of Michigan Press, 2000.
- Gough I.* Globalization and Regional Welfare Regimes: The East Asian Case // *Global Social Policy*. 2001. Vol. 1. № 2. P. 163–189.
- Hirst P. Q.* Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance. Cambridge: Polity Press, 1996.
- Hirst P., Thompson G.* Globalization – a Necessary Myth? // *The Global Transformation Reader. An Introduction to the Globalization Debate* / D. Held, A. McGrew (Eds). Cambridge: Polity Press, 2000.
- Huntington S.* The Change to Change: Modernization, development and politics. New York: Free Press, 1976. P. 58–60.
- Killing J.* The Quest for Economic Stabilization: The IMF and the Third World. London: Overseas Development Institute, 1984.
- Levy M.* Social Patterns and Problems of Modernization. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1967.
- Lipset S. M.* Political man: the social bases of politics. Garden City, New York: Anchor, 1963.
- McClelland D.* Business Drive and National Achievement. New York: Basic Books, 1964.
- Ohmae K.* The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies. London: Harper Collins Publishers, 1995.
- Readings B.* The University in Ruins. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996.
- Redfield R.* Peasant Society and Culture. Chicago: University of Chicago Press, 1965. P. 35–43.
- Robertson R.* Globalization: Social Theory and Global Culture. London: Sage, 1992.
- Rosenau J. N.* Along the Domestic-Foreign Frontier: Exploring Governance in Turbulent World. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Rosenau J.* Turbulence in World Politics: A Theory of Change and Continuity. London: Harvester Wheatcheaf, 1990.
- Simpson E.* Knowledge in the Postmodern University // *Educational Theory*. 2000. Vol. 50. Issue 2.
- Tipps D.* Modernization Theory and the Comparative Study of Societies: A critical perspective. New York: Free Press, 1976.
- Woodhall M.* Loans for learning: the loans versus grants debate in international perspectives // *Higher education quarterly*. Oxford; New York, 1989. Vol. 43. № 1. P. 76–87.

---

Александр Юрьевич Слепухин  
 проректор, Саратовский государственный  
 технический университет

электронная почта: [ays@sstu.ru](mailto:ays@sstu.ru)

---