

УДК 378

DOI: 10.34670/AR.2020.46.6.210

**Особенности магистерского образования в зарубежных университетах****Хайрутдинов Рамиль Равилович**Кандидат исторических наук, доцент,  
директор,

Институт международных отношений,

Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
420010, Российская Федерация, Казань, ул. Пушкина, 1;

e-mail: ramilh64@mail.ru

**Аннотация**

В статье представлены характерные особенности магистерского образования в ряде зарубежных стран. Основным методом исследования выбран историогенетический анализ зарубежного магистерского образования. Главным подходом в изучении особенностей зарубежного магистерского образования выбран сравнительный. Проведен сравнительный анализ характерных особенностей зарубежного магистерского образования в целом, и в частности моделей магистерского образования в США, Великобритании, Франции и Германии. Выявлены исторические предпосылки формирования различных моделей зарубежного магистерского образования в течение нескольких столетий в различных странах мира. Выявлено, что в ряде европейских государств исторически сложился уникальный для каждой страны тип высшего образования и модель института магистратуры. Подчеркнуто, что история зарубежного магистерского образования имеет длительную предысторию и короткую историю в условиях Болонского процесса и его трансформации в российскую систему высшего многоуровневого образования. Отмечены характерные особенности различных зарубежных систем магистерского образования в контекстах высшего образования в университетах России. Обращение к вопросам особенностей зарубежного магистерского образования вызвано потребностью российского высшего образования в формировании новой модели магистратуры на основе творческого использования опыта зарубежного магистерского образования для творческого и адаптивного использования в российской многоуровневой системе высшего образования.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Хайрутдинов Р.Р. Особенности зарубежного магистерского научно-образовательного пространства в среде университета // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 6А. С. 147-155. DOI: 10.34670/AR.2020.46.6.210

**Ключевые слова**

Магистр, студент, высшее образование, магистерское образование, пространство, среда университета.

## Введение

Сегодня российская система высшего образования находится в процессе модернизации, глобализации и цифровизации. Высшее образование, в целом, и магистерское образование, в частности, в век глобализации и цифровизации приобретают роль движущей силы национального развития государства и формирования субъектности нового интеллектуала. Мы рассматриваем магистерское образование в университете сегодня как научно-методологический феномен современного многоуровневого высшего образования, о чем мы неоднократно подчеркивали в своих работах [Мухаметзянова, Панченко, Хайрутдинов, 2017].

## Основная часть

История магистерского образования связана с историей становления и развития университетов, как в европейских странах, так и в США, Китае и, в России, в том числе. Проблема развития высшего образования в зарубежных странах на всех уровнях непрерывного образования представляла неподдельный интерес для отечественной педагогики и отражена в работах ряда авторов (Б.Л.Вульфсон, В.И.Байденко, Н.А. Селезнёва, А.Ю.Андреев, И.В.Абанкина, В.В.Маркин и др.).

Вопросы стратегии и тактики развития высшего образования в развитых европейских странах на пороге XXI века Б.Л. Вульфсон как важный этап в развитии магистерского образования в мире [Вульфсон, 1999].

Историогенез высшего европейского образования, прежде всего, связан с историей присуждения магистерских и докторских степеней. Различным аспектам истории становления и развития европейской магистерской и докторской степени посвящена работа В.И.Байденко и Н.А. Селезнёвой [Байденко, Селезнёва, 2010].

История формирования системы ученых степеней в начале XIX века продолжалась и в императорских российских университетах ( Казань, Москва, Петербург, Харьков и др. ), в которых до начала XX века присваивалась только магистерская степень Features of master's education in foreign universities [Андреев, 2015]

В тоже время в ряде стран мира, в особенности в европейских государствах исторически сложился уникальный для каждой страны институт магистратуры, который в свое время стал эталоном и образцом для многих университетов США, Китая, Японии и др..

История зарубежного магистерского образования имеет длительную предысторию и новую историю в условиях Болонского процесса и его трансформации в российскую систему высшего и многоуровневого образования.

Феноменальность зарубежного магистерского образования заключается в том, что, несмотря на многовековые традиции развития европейского университетского образования и *дух академической свободы и мобильности*, именно в них были разработаны и приняты Болонские реформы и трансформированы в идеологию российских вузов [Вульфсон, 1999].

Обращение к вопросам выявления характерных особенностей зарубежного магистерского образования может послужить основой разработки и внедрения эффективных и результативных моделей российского магистерского образования в условиях научного и образовательного пространства и среды современного университета.

В работах зарубежных исследователей так же поднимаются вопросы совершенствования магистерского образования в различных контекстах. Например, Ньюман включает в научную и

образовательную среду университета архитектурную среду, управленческую и научно-исследовательскую деятельность академического формального и неформального опыта и уровней [Newman, 1996]. Размышления этого автора были учтены нами при разработке концепции научно-образовательного пространства современного университета.

Анализ научно-образовательной результативности российских вузов в целом, и в том числе, и магистерского образования, посвящено исследование И.В. Абанкиной и др., в которой предлагается классификация результативности научной и образовательной деятельности российских вузов, разработанная с учетом особенностей международного опыта и типологизации университетов [Абанкина и др., 2013]. При этом типологизация университетов проведена на основе классификации Фонда Карнеги, в которой в зависимости от трех категорий показателей (образовательная деятельность, научная деятельность, институциональные характеристики) выделяются пять индикаторов на каждый критерий [Абанкина и др., 2013]. Многие критерии взяты за основу при разработке концепции мониторинга эффективности российских вузов в контексте критического осмысления зарубежного опыта.

В. В. Маркин и В.В. Воронов рассмотрели вопросы подготовки кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса в критическом осмыслении трансформации зарубежного опыта магистерского образования в российские вузы [Маркин и др., 2016].

И.И. Марцинковский отметил ключевые проблемы образования формирования интеллектуального потенциала будущего в сравнительно-педагогическом аспекте изучаемого вопроса [Марцинковский, 2001].

Н.В. Назаренко на материалах отечественных и зарубежных исследований отразил проблемы формирования корпоративной культуры студентов магистратуры, которые актуальны в условиях цифровизации [Назаренко, 2010].

Л.П. Рябов провел анализ позитивных изменений в системе высшего образования таких стран, как: США, Япония, Германия, Франция, Великобритания, выявив ряд факторов, детерминирующих развитие магистерского образования в зарубежных странах, как:

1) стремительный рост наукоемких технологий, что вызвало бурные темпы развития национальных наукоемких систем высшего образования;

2) приоритетность государственной образовательной политики, ориентированной на повышение национальной безопасности и благосостояния страны и формирования социальных лифтов в системе высшего образования;

3) интенсивный рост научно-технической информации, обостривший потребность в специалистах, готовых быстро и мобильно осваивать новые технологии и технологии цифровизации на основе навыков самообразования через непрерывное образование;

4) устойчивый рост производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве, который вызвал к увеличению числа субъектов интеллектуального труда и сферы услуг, что предопределило форсированное развитие университетского сектора высшего образования с концентрацией в нем подготовки научной, экономической и управленческой элиты общества и подготовки её в лице магистров;

5) возрастание роли и практической значимости научных исследований в интегрированном контексте, что привело к смещению акцента в сторону фундаментализации и универсализации знаний, т.е. расширения профиля и направлений подготовки;

6) развитие средств программной и цифровой мыслительной деятельности, ведущее к автоматизации умственного труда, что повысило спрос на выпускников-магистров, готовых к творчеству, проектированию на основе навыков конструкторской и изобретательской, но самое

главное, самостоятельной исследовательской субъектной деятельности;

7) повышение благосостояния населения привело к росту платежеспособности за образовательные услуги и смещения центра тяжести инвестиционной финансовой нагрузки от государства к частному сектору в лице субъектов образовательной деятельности [Рябов, 2001 ].

Для трансформации зарубежного опыта магистерского образования необходимо обратиться к основам анализа систем образования экономически развитых стран, как: США, Великобритания, Франция, Германия, Япония, Канада, Швейцария и Австралия [Майбуров, 2003 ].

Практически все эти страны имеют основные закономерности магистерского образования, заключающиеся в том, что:

- 1) зачисление в вуз происходит по конкурсу аттестатов либо по результатам тестирования;
- 2) система высшего профессионального образования является децентрализованной;
- 3) высокая автономия университетов;
- 4) магистерская программа является индивидуализированной и субъектно-персонифицированной;
- 5) многоступенчатый контроль знаний студентов и непрерывный мониторинг;
- б) уровневый характере структуры должностей профессорского-преподавательского состава университета, заключающегося в принудительном стимулировании активизации преподавательской и исследовательской деятельности и селективного отбора преподавателей на первых двух уровнях (инструкторов ( graduate-fssistans), ассистент профессора( assistant-professor), и пожизненного назначения на должности третьего и четвертого уровней (ассоциированный профессор(associat-professor), полный профессор ( full professor) [Майбуров, 2003 ].

Для ряда российских вузов магистерское образование выстраивалось по германскому типу. Не случайно, ректор Казанского( приволжского) федерального университета, И.Р.Гафуров рассмотрел вопросы становления и развития педагогического образования в Казанском федеральном университете в сопоставлении с германской системой образования[Гафуров, 2013 ].

В исследовании О.В. Макаровой отмечено, что магистратура и докторантура в США являются основными формами подготовки научно-педагогических кадров [Макарова, 2007].

Мы согласны с рядом авторов . в том, что российские и германские университеты объединяют ряд тенденций, как:

- соблюдение принципа фундаментальности высшего образования;
- принцип единства научного исследования и преподавания;
- развития интеллектуального потенциала личности студента [Кочеткова, Носков, Шершнева 2012 ].

Трансформация зарубежного опыта в области проектирования и развития научно-образовательного пространства в среде университета обусловлена использованием ценных достижений науки и практики за рубежом в контекстах преобразования научно-образовательной среды российских университетов, в особенности в Казанском(Приволжском) федеральном университете[ Комаров, Бражник, 2012.].

В целом научно-образовательное пространство в среде университета рассматривается многими зарубежными авторами как совокупность внутренних и внешних средств, обстоятельств и организационных структур, влияющих на научно-образовательные процессы, организованные в рамках высшего образования [Комаров, Бражник, 2012.].

Dakovic G. и Loukkola отмечают роль и актуальность международных экспертов в представлении национального контекста высшего образования в институциональных оценках магистерского образования [Dakovic, Loukkola, 2017.].

Kinzinger M. рассмотрели вопросы возможности формирования проекта институционального университета как интеграции университетского класса и классического университета [Kinzinger M. , 2007.].

Wollgast S. рассмотрел историю докторантуры в германских университетах в контексте и магистерского образования в условиях различных возможностей научной и образовательной среды университета [Wollgast , 2001.].

Newman включает в научно-образовательную среду университета архитектурную среду, управленческую и научно-исследовательскую деятельность академического формального и неформального опыта и уровней [Newman, 1996.].

В работах зарубежных исследователей проблем магистерского образования стратегия развития университета, в первую очередь, связывается с вопросами глобальных рисков и вызов. Например, вопросы трансформации стратегий развития университетов за рубежом в условиях глобальных рисков отражены в диссертационной работ Е.В.Наборского, в которой на основе сравнительного анализа охарактеризована трансформация стратегии развития университетов на примере США, Германии и Китая [Наборский, 2018 ].

Среди всех стран мира на первом месте по количеству высших учебных заведений и количества студентов, на первом месте находятся США [Майбуров, 2003 ]. Система высшего образования США заимствована из европейской системы и включает ряд уровней: низший (двухлетние колледжи), средний ( четырехлетние колледжи) и высший уровни (университеты), в которых получают степень бакалавра, магистр, доктор) и в которых обучается до 45% всех студентов, и, в отличие от российской системы высшего образования, является децентрализованной [Майбуров, 2003 ].

Программа магистратуры является индивидуализированной, чем программа бакалавриата, или как мы склонны считать, субъектно-ориентированной [Майбуров, 2003 ]. Обучение на второй ступени высшего образования завершается для бакалавров присвоением степени магистра, а обучение на третьем уровне ( высшей ступени) завершается присвоением научной степени в США- доктора философии, например, американские вузы выпускают в год до 40 тысяч докторов философии [Майбуров, 2003 ].

Следует особо отметить, что главной особенностью американской системы высшего образования, является тенденция перехода от дидактической (менторской) системы, т.е. является главным источником знания и контроля, к субъектно-ориентированной ли индивидуализированной, когда особое внимание уделяется привитию навыков самостоятельной работы, самообучения, саморазвития, самоактуализации, самовоспитания ( курсив наш), или, как мы считаем, способствовало развитию субъектности студента на основе учета индивидуализированной активности и способностей [Мухаметзянова и др.,2017].

Для развития субъектности студента в американской системе высшего образования используется индивидуально-дифференцированный подход, включающий программы для одаренных студентов, индивидуальные образовательные траектории и маршруты, предоставление возможности обучаться студенту на нескольких факультетах и грантовая поддержка одаренных студентов [Майбуров, 2003 ].

Развитие субъектности студента в американском университете мы, на языке метафор, звучит так: способный человек делает свою работу лучше других, талантливый попадает в цель,

когда другие сделать этого не могут, а гениальный попадает в цель, когда другие этой цели даже не видят [Марцинковский, 2001].

Следует особо отметить, что система высшего образования США является одной из эффективных. Однако, по ряду показателей, разработанных ЮНЕСКО, оно отстает от высшего образования Франции, Германии, Великобритании и Японии [Рябов, 2001].

Главной отличительной особенностью высшего, в том числе и магистерского образования, США, является его ориентация на рынок и передача вопросов аккредитации вузов неправительственным организациям [Майбуров, 2003]. Следует отметить и дифференциацию американских вузов на частные и государственные, в том числе, престижные и непрестижные, который определяет уровень финансирования образования и науки, а также наличие или отсутствие гарантий трудоустройства [Майбуров, 2003].

Рассмотрим особенности магистерского образования в университетах Великобритании. В Объединенном Королевстве насчитывается более 50 университетов разных типов и уровней [Вяземский, 2010.].

По сравнению с российской системой высшего образования, процесс получения магистерской и докторской степени в университетах Великобритании является менее продолжительным и качественным. [Майбуров, 2003]. Например, все университеты Великобритании, в которых происходит подготовка будущих магистров, дифференцируются на 4 условных типа, в зависимости от временного фактора их возникновения:

1) старейшие университеты, или университеты с многовековой традицией, т.е. «увитые плющом», как законодатели, гаранты и бренды английского высшего образования (Оксфорд, Кембридж);

2) «краснокирпичные университеты», основанные в XIX веке (университеты Лондона, Манчестера, Ливерпуля);

3) «стеклянные университеты», созданные после второй мировой войны в таких городах, как: Ноттингем, Киле, Эксетер, Сассекс, Вервик, Кенте, Эссекс и др.;

4) «новые университеты», сформированные из состава 33 политехнических институтов на основе придания им статуса университетов [Майбуров, 2003].

Представляет интерес форма организации лекции для магистров, продолжительностью не более одного часа, на которой рассматриваются только ключевые вопросы предмета. Мы называем такой формат лекции « фасилитационной сессией» [Мухаметзянова и др., 2017].

В магистерском образовании в университетах Великобритании особое значение придается тьюторским занятиям, которые сопровождают, или, как мы, считаем фасилитируют, лекцию или семинар, на которых осуществляется куратором, в лице магистранта, подготовка к контрольным занятиям [Майбуров, 2003].

Мы считаем, что данная особенность магистерского образования британских вузов может быть использована и в российской системе и уже начала использоваться.

Главной особенностью магистерского образования в университетах Франции является доминирование национальной специфики и престижность государственного образования. Получение магистерского образования в университетах Франции сильно отличается от других европейских вузов тем обстоятельством, что его получение возможно лишь во втором цикле высшего образования и на втором году обучения, только после получения диплома лиценциата (licence) и прохождения фундаментально-научной подготовки получение диплома « мэтриз» (maitrise) [Майбуров, 2003].

Таким образом, проведенное нами обращение к краткому историогенезу зарубежного

магистерского образования показал, что подготовка будущих магистров в различных странах имеет характерные особенности, которые могут быть успешно учтены и адаптированы для эффективного развития научно-образовательного пространства в университетской среде современной магистратуры. Большинство российских вузов, в том числе, и Казанский (Приволжский) федеральный университет в историческом контексте, взяли за основу германскую модель высшего образования в целом, и магистерского, в частности. Однако в эпоху глобализации и цифровизации высшего образования, так же может быть использован и адаптирован опыт других европейских стран с учетом этнических особенностей образования и транснациональный научных корпораций в университетах России.

### Библиография

1. Абанкина И.В., Алескеров Ф. Т, Белоусова В. Ю., Гохберг Л.М., Зиньковский К.В. Кисельгоф С.Г., Швыдун С. В. Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов // Форсайт. 2013. №3. 48-63.
2. Андреев А.Ю. Возникновение системы российских ученых степеней в начале XIX в. // Вестник ПСТГУ. Серия II: История. История РПЦ. 2015. № 1 (62). С.62-89.
3. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Из истории становления европейской докторской степени // Высшее образование в России. 2010. № 8–9. С.99-116.
4. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века.-М.1999.С.340.
5. Вяземский Е. Е. Современная система образования в Великобритании // Проблемы современного образования. 2010. №6. С.68-84.
6. Гафуров И. Р. Педагогическое образование в Казанском федеральном университете // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №2. С.10-13.
7. Комарова Ю.А. Бражник Е.И.Зарубежный опыт формирования и развития научно-образовательной среды современного университета // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. №3. С.91-102.
8. Кочеткова Т.О., Носков М.В., Шершнева В. А. Высшее образование в России и Германии: Болонские реформы продолжаются // Высшее образование в России. 2012. №12.- С.125-131.
9. Майбуров И. Высшее образование в развитых странах// Высшее образование в России, 2003. №2. С. 132-144.
10. Макарова О. В. Магистратура и докторантура в США как основные формы подготовки научно-педагогических кадров // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №43-2. С.20-28.
11. Маркин В. В., Воронов В. В. Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 2. С. 164–175.
12. Марцинковский И.И. Ключевые проблемы образования в контексте интеллектуального потенциала будущего: сравнительно- педагогический аспект// Alma Mater.-2001.№7.С.41-44.
13. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л., Хайрутдинов Р.Р. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. 2017.-№3 (52).С.9-14.
14. Наборский Е.В. Трансформация стратегий развития университетов за рубежом в условиях глобальных рисков: дис. ... д-ра пед. наук. М.2018. 396с.
15. Назаренко Н.В. Корпоративная культура студентов магистратуры (на материалах отечественных и зарубежных исследований) // ИТС. 2010. №2. С.10-19 .
16. Рябов Л.П. Анализ позитивных изменений и инновационных процессов в системах высшего профессионального образования развитых стран:США, Японии, Германии, Франции, Великобритании.- М.-2001.-234с.
17. Dakovic G., Loukkola T. The Relevance of International Evaluators in Capturing the National Higher Education Context in Institutional Evaluations Journal of the European Higher Education Area Issue 2, 2017. Pp. 1-16.
18. Kinzinger M. Licentia. Institutionalität «akademischer Grade» an der mittelalterlichen Universität // Schwinges R.Ch. (Hrsg.). Examen, Titel, Promotion. Akademisches und staatsliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhunde Basel. 2007. Pp. 1–19.
19. Wollgast S. Zur Geschichte der Promotionswesens in Deutschland. Bergisch Gladbach, 2001. 176 p.
20. Newman J.H.The Idea of University. Yale University. Press,1996. Pp. 300.

---

## Features of master's education in foreign universities

**Ramil' R. Khairutdinov**

PhD in History, Associate Professor,  
Director of the Institute of International Relations  
Kazan (Volga) Federal University,  
420010, 1 Pushkin street, Kazan, Russian Federation;  
e-mail: ramilh64@mail.ru

### Abstract

The article presents the characteristic features of master's education in a number of foreign countries in the contexts of the space and environment of the university. The main research method is the historiogenetic analysis of foreign master's education. The main approach in studying the features of foreign master's education is chosen as a comparative one. A comparative analysis of the characteristic features of foreign master's education in general, and in particular models of master's education in the USA, Great Britain, France and Germany, is carried out. The historical prerequisites for the formation of various models of foreign master's education for several centuries are revealed. In a number of European countries, a magistracy institute is unique for each country. The history of foreign master's education has a long history and a short history in the context of the Bologna process and its transformation into the Russian system of higher multilevel education. The characteristic features of various schemes of foreign systems of master's education in the contexts of higher education are noted. The author's appeal to the specifics of foreign master's education is caused by the need of the Russian institute of magistracy to identify trends in the development of foreign master's education for creative and adaptive use in the Russian system of higher education.

### For citation

Khairutdinov R.R. (2019) Osobennosti zarubezhnogo magisterskogo nauchno-obrazovatel'nogo prostranstva v srede universiteta. [Features of master's education in foreign universities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (6A), pp. 147-155. DOI: 10.34670/AR.2020.46.6.210

### Keywords

Master, student, higher education, master's degree, space, university environment.

### References

1. Abankina I.V., Aleskerov F. T., Belousova V. Yu., Gokhberg L.M., Zinkovsky K.V. Kiselgof S.G., Shvydun S.V. Typology and analysis of the scientific and educational performance of Russian universities Foresight. 2013. No3. 48-63.
2. Andreev A.Yu. The emergence of a system of Russian academic degrees at the beginning of the XIX century. Bulletin of PSTGU. Series II: History. History of the Russian Orthodox Church. 2015. No. 1 (62). S.62-89.
3. Baydenko V.I., Selezneva N.A. From the history of the formation of the European doctoral degree Higher education in Russia. 2010. No. 8-9. S.99-116.
4. Wolfson B.L. The Strategy for the Development of Education in the West on the Threshold of the 21st Century.- M.1999.P.340.
5. Vyazemsky E. E. The modern education system in the UK Problems of modern education. 2010. No.6. S.68-84.
6. Gafurov I. R. Pedagogical education at the Kazan Federal University Universum: Bulletin of the Herzen University.

---

Ramil' R. Khairutdinov

- 
2013. No2. S.10-13.
7. Komarova Yu.A. Brazhnik E.I. Foreign experience of the formation and development of the scientific and educational environment of a modern university *Universum: Bulletin of the Herzen University*. 2012. No3. S.91-102.
  8. Kochetkova T.O., Noskov M.V., Shershneva V.A. Higher education in Russia and Germany: Bologna reforms are continuing Higher education in Russia. 2012. No. 12.- S.125-131.
  9. Mayburov I. Higher education in developed countries Higher education in Russia, 2003. No. 2. S. 132-144.
  10. Makarova O.V. Master and doctoral studies in the United States as the main forms of training of scientific and pedagogical personnel *Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen*. 2007. No. 43-2. S.20-28.
  11. Markin V.V., Voronov V.V. Training of highly qualified personnel in the discourse of the Bologna process: highway versus curb *Integration of Education*. 2016. Vol. 20, No. 2. P. 164–175.
  12. Martsinkovsky I.I. Key problems of education in the context of the intellectual potential of the future: comparative pedagogical aspect *Alma Mater*.-2001.№ 7.P.41-44.
  13. Mukhametzyanova F.G., Panchenko O.L., Khairutdinov R.R. Master as a methodological phenomenon: challenges of modernity *Man and education*. 2017.-No.3 (52) .P.9-14.
  14. Typesky E.V. Transformation of university development strategies abroad in the context of global risks: dis. ... dr ped. sciences. M.2018. 396s
  15. Nazarenko N.V. Corporate culture of graduate students (based on domestic and foreign studies) *ITS*. 2010. No2. S.10-19.
  16. Ryabov L.P. Analysis of positive changes and innovative processes in higher education systems of developed countries: USA, Japan, Germany, France, Great Britain.- M.- 2001.-234c.
  17. Dakovic G., Loukkola T. The Relevance of International Evaluators in Capturing the National Higher Education Context in Institutional Evaluations *Journal of the European Higher Education Area Issue 2*, 2017. 1-16.
  18. Kinzinger M. Licentia. Institutionalität "akademischer Grade" an der mittelalterlichen Universität Schwinges R.Ch. (Hrsg.). *Examen, Titel, Promotion. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhunderte Bazel*. 2007. Pp. 1–19.
  19. Wollgast S. *Zur Geschichte der Promotionswesens in Deutschland*. Bergisch Gladbach, 2001.176 p.
  20. Newman J.H. *The Idea of University*. Yale University. Press, 1996. RR 300.