

УДК 378.14
ББК Ч448.4

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01; 13.00.08

Б. М. Игошев
Екатеринбург

**ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО МОБИЛЬНЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ - ОДНА ИЗ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ МОДЕРНИЗАЦИИ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ключевые слова: образование, модернизация, профессиональная подготовка, мобильность.

Аннотация. В статье описываются и анализируются предпосылки модернизации отечественного профессионального образования, что находит отражение в содержании профессиональной подготовки современных специалистов в вузе. Автор отмечает, что результатом такой подготовки должны стать мобильные специалисты, гибко и эффективно реагирующие на изменение социальных процессов и динамично управляющие этими процессами.

B. M. Yigoshev
Yekaterinburg

**TRAINING OF SOCIAL AND PROFESSIONALLY MOBILE SPECIALISTS -
ONE OF THE STRATEGIC GOALS OF MODERNIZATION
OF NATIVE PROFESSIONAL EDUCATION**

Keywords: education, modernization, professional training, mobility.

The summary: The article describes and analyzes the prerequisites of modernization of national professional education, which is reflected in the content of the training of specialists in the modern university. The author notes that such training should make mobile professionals, flexible and able to respond to changes in social processes and dynamically control these processes.

Современный этап в развитии отечественного образования, при всей сложности, неоднозначности, а нередко и противоречивости происходящих в образовательной сфере процессов и изменений, характеризуется относительно устойчивой тенденцией к стабилизации. С одной стороны, это, безусловно, является следствием общей стабилизации социально-политического и экономического развития России после длительного периода бурных перестроечных и реформаторских преобразований конца XX века, охвативших без исключения все сферы жизни страны, в том числе и сферу образования. С другой стороны, на протяжении всего этого времени не прекращался процесс научного осмысления, широкого обсуждения, анализа и обобщения происходящего, который позволил выявить объективные по своей сути процессы, факторы, результаты, определяющие тенденции развития отечественного образования, отделить их от явлений и оценок субъективного, ситуативного характера и перейти к поиску путей и способов конструктивного, эффективного, научно обоснованного решения проблем.

Концептуально сущность нынешнего периода развития российского образования выражается идеей *модернизации*. По сравнению с идеей реформирования, которая предполагала коренное преобразование существующей, а по сути создание принципиально новой образовательной системы, идея модернизации образования переносит акцент на его обновление как приведение характеристик и качеств уже сложившейся системы образования в соответствие с современными требованиями посредством различных усовершенствований, нововведений. Содержательно сущность идеи модернизации и основных направлений ее реализации раскрыты в «Концепции модернизации российского образования на © Игошев Б. М., 2011

период до 2010 года» [9], которая на сегодняшний день является одним из основных правительственных нормативных документов, определяющих общую стратегию развития образования в стране.

Как отмечается в этом документе, роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, а также необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Эти тенденции и обусловленные ими процессы и явления современной жизни глубоко и всесторонне исследуются учеными – представителями самых разных наук, прежде всего, социальной философии, социологии, экономики и др.

Наиболее глобальная трансформация в развитии человечества на современном этапе связана с переходом от индустриального общества конца XIX – середины XX вв. к постиндустриальному. В отличие от индустриального общества, основным фактором развития которого выступало производство, в постиндустриальном обществе во главу угла ставится научное знание и технология. Если индустриальное общество можно «измерить» количеством производимых товаров, то постиндустриальное определяется в первую очередь умением выработать и передавать информацию. Э. Тоффлер еще 25 лет назад так писал об этом: «В прошлом земля, труд и капитал были ключевыми элементами производства. Завтра – а во многих отраслях промышленности это завтра уже наступило – информация станет главной составляющей» [15, с. 89]. Именно поэтому постиндустриальное общество также называют информационным.

Превращение информации и теоретических знаний в «стратегические ресурсы

постиндустриального общества», как подчеркивает Д. Белл, изменило сам характер науки, которая стала «основной производительной силой современного общества» [13]. Это подтверждается и статистическими данными, согласно которым сегодня в развитых странах в среднем 40 процентов прироста валового внутреннего продукта уже получают за счет внедрения новейших достижений науки, а в таких странах с интеллектоемкой экономикой, как США, Япония, Германия, доля вклада науки и образования в национальный доход достигает 60-70 процентов [11, с. 15].

В условиях, когда знания, информация, при этом лавинообразно нарастающие и непрерывно обновляющиеся, становятся «фундаментальным социальным фактором», обуславливающим экономическое развитие, неуклонно возрастает роль человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80 процентов национального богатства. Но вместе с тем объективно возрастают и требования к качеству человеческого, интеллектуального потенциала, т.е. к современному человеку, который должен быть готов к постоянному обновлению знаний, освоению новых информационных источников и технологий, оперативно и мобильно реагировать на их изменения.

Характерной особенностью современного общества является и ускорение темпов его развития, которое наиболее ярко проявляется в динамизме развития производственно-технологической сферы. Как отмечается в материалах Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию [4], в этой сфере в настоящее время происходят перемены, имеющие цивилизационное значение: меняется характер труда, в котором сокращается доля ручного, неквалифицированного и малоквалифицированного труда и возрастает значение интеллектуального труда; меняется экономическая

деятельность, ее техническая база и организационные формы, ее структура, условия и требования, предъявляемые к уровню знаний и квалификации работника. Появляются и получают развитие новые виды и типы деятельности, тогда как многие старые приходят в упадок и постепенно исчезают. Эти процессы сопровождаются глубокими структурными изменениями в сфере занятости, ростом конкуренции, а скорость этих процессов сегодня превышает скорость смены поколений, что ставит людей перед необходимостью в течение трудовой жизни постоянно профессионально совершенствоваться, неоднократно менять характер, вид профессиональной деятельности и даже профессию, т.е. быть профессионально и социально мобильными.

В последней четверти XX в. приобрели характер мировой тенденции экономического и политического развития человеческого общества также интеграционные процессы. Вследствие этого в настоящее время объемлющими всю планету являются не только природные процессы (экологические, географические), но и социальные (экономические, политические, культурные). Как отмечают многие исследователи, современный мир – мир эпохи постмодерна – характеризуется быстрым и неуклонным нарастанием своей целостности. Складывается единое мировое пространство. Стремительное развитие процессов интеграции в мире, в свою очередь, приводит к размыванию государственных, культурных, экономических и других границ, и, как следствие, к активному обмену человеческими ресурсами в рамках мирового сообщества, возможность которого во многом обеспечивается готовностью людей к перемещениям, их мобильностью.

Таким образом, практически любой аспект общественного развития, любая его определяющая тенденция так или иначе выводит на проблему обеспечения *нового*

качества человеческих ресурсов, и в частности, наряду с другими свойствами, требует от современного человека постоянной внутренней, личностно-психологической и внешней, практической-деятельностной готовности к изменениям, оперативному реагированию на них, социальной и профессиональной подвижности, т.е. мобильности. Причем потребность в ней возникает в самых разных социальных обстоятельствах.

В этой ситуации существенно изменяется роль образования в современном мире, и оно выдвигается на первый план общественного развития как фактор воспроизводства человеческих ресурсов необходимого качества.

Вместе с тем происходящие в мире перемены неоднозначны и достаточно противоречивы. Как подчеркивают многие исследователи социальной практики, бурное стихийное, синергичное развитие этих процессов на протяжении последних столетий имело множество не только позитивных, но и негативных последствий, что, как известно, привело современную цивилизацию к концу XX века на грань социально-экологической катастрофы.

При этом бурный научно-технический прогресс способствовал формированию в обществе гипертрофированного представления об абсолютном приоритете технологических и технических достижений перед гуманитарными знаниями, вещественного богатства перед духовным содержанием. В различных социальных сферах на первый план вышли критерии целесообразности, эффективности. Человек становится все более прагматичным, расчетливым, но менее эмоциональным и нравственным, мало способным к творчеству, не умеющим и не желающим оценить и создать прекрасное. Погоня за знаниями, информацией, за материальными ценностями диссонирует с присутствующей человеку потребностью в гармоничном развитии. Само образование стало рас-

сматриваться в качестве средства приобретения знаний, навыков, умений, необходимых для освоения технологий и техники, для выполнения узкопрофессиональных функций.

В условиях информационного бума современным идеалом знания стало знание точное, доказательное, формализованное, а целью познания человека – компьютеризированный образ мира. К нему стягивается основное содержание накопленных знаний. Стремлением к полной формализации проникается весь человеческий опыт, осмысленный на данном этапе через призму всеобщей компьютеризации. В результате сам процесс образования все более отрывается от живой действительности, догматизируется под прессингом авторитета объективной истины, а также унифицируется, программируя личность под идеал компьютерного совершенства. Не случайно современную цивилизацию называют «вербальной».

Неуклонно усиливается роль виртуальных технологий, ускоряющих отчуждение человека и общества от реальности и реальной природной и социальной эволюции. Человек погружается в виртуальный фетишный мир, сам становясь фетишем, нереальным, а виртуальным. Все подменяется «образами», «копиями», «моделями», реальность и ее модель меняются местами.

Противоречивую оценку получают и интеграционные процессы, которые во многих своих проявлениях начинают приобретать характер глобализации, основанной на распространении одной идеологии и вообще возможности влияния одной страны на все остальные страны.

С одной стороны, сегодня в мировом сообществе складывается понимание того, что происходящие и укореняющиеся процессы интеграции образуют единый, хотя и разнообразный, человеческий мир, углубляя сеть контактов между всеми народами и

государствами. Различные человеческие общности развиваются во все большем взаимодействии друг с другом: увеличивается возможность знакомства людей с культурами других народов, углубляется понимание специфики других культур, складываются общие критерии оценки культурных достижений независимо от того, в какой географической и социально-исторической среде они появились [5, с. 94-95].

В то же время многие как зарубежные, так и отечественные исследователи не столь оптимистичны в оценке влияния процессов интеграции и глобализации на развитие человеческого общества. Так, отмечается, что хотя единообразие мироустройства во многом обусловлено общим образом реальности, которым располагает человечество, но при этом на сегодняшний день оно характеризуется отсутствием культурной солидарности, понимания и принятия культурного своеобразия со множеством вытекающих из этого негативных последствий – социальных и межнациональных конфликтов, напряженности во взаимодействии людей и социальных групп, агрессии, всплесков насилия и др.

Личностные и социальные проблемы, обусловленные сущностными изменениями современного уклада жизни, во многом катастрофическими для человека, дают основание некоторым зарубежным социологам акцентировать внимание на анализе психологического состояния людей в новую эпоху. Например, Э. Тоффлер в одной из своих работ с характерным названием «Шок будущего» (М., 2002), утверждает, что главная угроза человечеству – не столько нерешенность экономических, экологических и других проблем, сколько психологическая перегрузка, связанная с быстротекущими и радикальными переменами социального бытия и непереносимая для человека. На основании этого он предлагает парадигму

образования («супериндустриального»), которая исходит из будущего, из активной позиции человека на пути его адаптации к новым условиям жизни, к быстрому переходу из будущего в настоящее.

Вряд ли можно согласиться с таким односторонним пониманием проблемы, однако нельзя отрицать и тот факт, что в этом сложном социально-психологическом контексте огромное значение приобретает проблема целенаправленной подготовки человека к существованию и успешному функционированию в современном мире. И именно образование может стать тем каналом, который обеспечит и условия для социально-психологической подготовки человека к полноценной жизни в современном динамично изменяющемся мире, и новое, запрашиваемое общественным развитием качество человеческих ресурсов, одной из определяющих составляющих которого является их мобильность.

Поэтому закономерно, что научный интерес к явлению мобильности – как характеристике процессов социального функционирования в современном мире человека, социальных групп, человечества в целом – в последние годы стремительно растет, и, как показывает анализ работ философов, социологов, экономистов, психологов, педагогов, представителей других наук (Д. Белл, Т. И. Заславская, Т. Парсонс, М. Н. Руткевич, П. Сорокин, М. Ю. Тихонов, Г. П. Щедровицкий и др.), этот интерес объясняется не просто «модой», а реальным усилением интенсивности процессов мобильности и возрастанием в связи с этим их значимости с точки зрения развития общества.

Однако сущностно-философский смысл этого нового качества современного человека определяется не только и даже не столько тем, что оно возникает как *следствие* изменения качества социальных процессов.

Выживание человечества потребовало иного понимания безопасности – как **управляемого** разумного отклонения от естественного развития цивилизации, которое оказалось тупиковым. Фундаментальные принципы, обеспечивающие выход из сложившейся кризисной ситуации, были сформулированы мировым сообществом и положены в основу концепции *устойчивого развития* (Sustainable Development), которая международной конференцией ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992) была признана новой моделью общецивилизационного развития. И поскольку переход к устойчивому развитию должен совершаться не стихийно, а быть направленным на четко осознанные цели и принципы, его важнейшим *условием* становится опять же новое качество человека, адекватное перспективным целям общественного развития. В частности, управлять динамично изменяющимися социальными процессами можно только при условии, если люди будут мобильными, гибко и эффективно реагирующими на эти изменения.

Таким образом, **мобильность человека в современном мире, с одной стороны, является фактором, выражающим динамизм, усиление интенсивности, изменчивости социальных процессов, а с другой – фактором, обеспечивающим устойчивость, управляемость развитием общества.**

Происходящие в мире процессы и качественные изменения в развитии общества, а также необходимость управления ими, в свою очередь, объективно выдвигают на приоритетное место духовно-информационные факторы, и прежде всего образование, существенно изменяя его роль и функции в современном мире, ставят перед образованием новые цели и задачи, обуславливая ведущие тенденции его развития. Среди них, с позиции нашего исследования, особую значимость имеют следующие тенден-

ции (и в то же время принципы образования), широко обсуждаемые в научно-педагогической литературе и публицистике.

Определяющее значение в развитии современного образования имеют процессы *гуманизации*, которые следует рассматривать как одну из глобальных цивилизационных тенденций. Различным педагогическим аспектам гуманизации как глобального социального процесса посвящено огромное количество работ зарубежных и российских ученых.

Гуманистическая концепция основана на безусловном признании человека как высшей ценности, его права на свободное развитие и полноценную реализацию своих способностей и интересов, признании человека конечной целью любой политики, в том числе образовательной.

На уровне педагогической системы гуманизация в самом общем смысле понимается как процесс обретения ею свойств, качеств, создающих условия для свободного и полноценного саморазвития и самореализации всех субъектов педагогического взаимодействия – и обучаемых, и обучающихся. При этом гуманизация имеет множество аспектов проявления на всех уровнях и во всех компонентах образования как системы и процесса. В частности, гуманизация как образовательный принцип обуславливает еще и то, что образование должно обеспечивать условия не только для освоения обучающимися конкретного набора знаний, умений, навыков, способов деятельности, но и для формирования у них определенных ценностных ориентаций, жизненных установок и качеств личности.

Следует, однако, подчеркнуть, что переход общества на модель устойчивого развития вносит определенные новые акценты в понимание гуманизации. В противовес господствовавшему на протяжении нескольких веков, начиная с эпохи Возрожде-

ния, антропоцентрическому гуманизму, с позиций которого человек рассматривался как «венец мироздания», «царь природы», а окружающая действительность – как собственная мастерская преобразователя природы, источник и средство удовлетворения его потребностей, что и стало причиной глобального экологического кризиса, новый гуманизм основывается на идее обретения человечеством единства, на появлении свойства разумного управления мировым сообществом, без чего не реализуется возможность его выживания. По-новому осмысливается и место человека в окружающей природной среде. Хотя сегодня человечество реально не может полностью отказаться, избавиться от антропоцентризма, растворив себя в природе, оно тем не менее способно ее не разрушать и обеспечить этим себе естественные условия для своего собственного существования.

С этих позиций образование, которому отводится важная роль в формировании нового мировоззрения, обретает новую глобальную функцию, которую А. Д. Урсул называет неогуманистической, или, учитывая ее ноосферную направленность, *ноогуманистической*. Суть ее заключается в том, что аксиологические основы образования, ориентированного на обеспечение условий для развития и самореализации человека, в то же время не должны вступать в противоречие с потребностями устойчивого общественного развития, с целями, выражающими интересы человечества в целом.

Это, в частности, означает, что образование должно быть ориентировано на формирование таких личностных и личностно-профессиональных качеств обучающихся, которые обеспечивают им не только возможность реализации своих способностей и интересов, но и востребованность в обществе, успешную адаптацию в любых социальных условиях. К числу таких качеств относятся и мобильность.

Вторая определяющая тенденция в развитии современного образования связана с обеспечением его *непрерывности*. Проблема непрерывного образования обозначилась в мировой практике сразу после окончания второй мировой войны как реакция на неудовлетворенность «формальной» образовательной системой, из поля зрения которой практически полностью выпадали образовательные запросы взрослого населения. Возникший интерес к образованию взрослых поставил проблему создания системы повышения квалификации и переподготовки кадров, которая дополняла бы традиционную систему школьного и профессионального образования.

Важно, на наш взгляд, отметить, что уже в работах первых зарубежных исследователей этой проблемы (П. Ленгранд, Р. Даве и др.) подчеркивается, что непрерывное образование воплощает в себе прежде всего *гуманистическую идею*, поскольку ставит в центр всех образовательных начал человека, для которого необходимо создать условия, обеспечивающие полноценное развитие его способностей на протяжении всей жизни. Новый подход устраняет традиционное деление жизни человека на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации. Непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности [2, с. 9].

В отечественной науке разработка проблем непрерывного образования ведется с конца 1970-х годов. У истоков их исследования стояли такие ученые, как Л. И. Анцыферова, А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, В. П. Зинченко, В. Г. Онушкин и др. В социологии проблемы непрерывного образования изучали В. Н. Турченко, Ф. Р. Филиппов и др. В тот период значительное внимание было уделено разработке

его методологических основ, выработке правильной практической стратегии. В то же время существовала и определенная недооценка сложности проблематики, что привело к облегченному восприятию идеи непрерывного образования учеными, ряд которых стали утверждать, что в нашей стране, где с конца 1960-х годов функционировала хорошо отлаженная в организационном плане система повышения квалификации, «система непрерывного образования реализована и теоретически ... и практически» (В. П. Елюнин, М. Д. Махлин, Г. Г. Ефименко, Г. А. Лилицкий, В. А. Баженов).

Однако на протяжении 1990-х гг., в новых социально-экономических условиях и в контексте реформирования образования, кардинальной смены его идеологических оснований и базовых принципов организации, существовавшая ранее система повышения квалификации потребовала практически радикального преобразования, а идея непрерывного образования приобрела новые смыслы и новую значимость, которые нашли отражение в работах В. И. Байденко, Г. Л. Ильина, Л. Г. Петряевской, А. И. Субетто, Ю. Г. Татура и многих других исследователей.

На сегодняшний день можно констатировать, что за прошедшие 60 лет идеи непрерывности образования, или «образования через всю жизнь» (life-long education), получили существенное развитие, и в современном понимании непрерывность образования предполагает изменение самих основ его структурной организации, характера взаимосвязей между его различными уровнями, подсистемами, звеньями, расширение форм получения образования и т.д.

В нашей стране данная идея оформилась в один из базовых принципов развития отечественного образования – *принцип непрерывности*, который законодательно закреплен в Федеральном законе «О высшем

и послевузовском профессиональном образовании» (ст. 2), в той или иной мере находит отражение практически во всех нормативных документах, определяющих развитие образования, а также является предметом разноплановых научно-педагогических исследований. Практическая реализация этого принципа обуславливает такие изменения в системе образования, которые по своей сути направлены на гибкое, оперативное, перманентное удовлетворение образовательных потребностей современной мобильной личности, постоянно развивающихся и изменяющихся профессионально-производственных сфер, общества в целом.

В качестве одной из важнейших тенденций развития современного образования следует также рассматривать его объективно складывающуюся ориентацию на «социальный заказ будущего», поскольку становится все более очевидным, что завтрашнее благосостояние общества во многом определяется сегодняшними результатами образования. Концептуально эту тенденцию выражает идея *опережающего образования*.

Опережающее образование – это образование, содержание которого сформировано на основе предвидения перспективных требований к человеку как субъекту различных видов социальной деятельности [12, т. 2, с. 175].

Такое образование может рассматриваться не только как необходимое условие общественного развития, но и как один из ведущих факторов самого социально-экономического развития, как инструмент *целенаправленного преобразования общества*.

Придание образованию опережающего характера требует целостной трансформации его как социального института воспроизводства человеческих ресурсов в институт управления общественным развитием посредством реализации перспективно

значимых образовательных целей.

В соответствии с этим опережающее образование предполагает, прежде всего, прогнозирование состояния развития общества на перспективу – и ближнюю, и дальнюю; на основе такого прогнозирования – перспективных общественных потребностей, отвечающих интересам людей (в частности, потребностей рынка труда в рабочих определенных образовательных параметров), и только с учетом всего этого – образовательных потребностей, ориентированных на перспективу. Такое комплексное перспективное прогнозирование и рынка труда, и рынка образовательных услуг должно в первую очередь определять развитие образования, чтобы оно стало инструментом общественного развития.

Опережающее образование – одно из новых направлений в теории и практике отечественного образования. Хотя сама идея опережающего образования теоретически применима к разным его уровням, в настоящее время оно рассматривается главным образом как характеристика, качество профессионального образования. Различные теоретические аспекты этой проблемы нашли отражение в работах Б. М. Бим-Бада, В. М. Зуева, П. Н. Новикова, А. Д. Урсула и других ученых.

Анализ и систематизация разных подходов к проблеме опережающего профессионального образования, проведенные П.Н. Новиковым и В.М. Зуевым [10], позволяют выделить три основных направления в его осмыслении:

– содержание и характер профессионального образования должны соответствовать требованиям техники и технологиям, находящимся на стадии проектирования. Данный подход можно определить как преимущественно прогностически-технократический, направленный на достижение максимума профессиональной активности работника;

– количество работников высококвалифицированного, преимущественно умственного труда должно опережать существующий спрос производства на кадры данной квалификации;

– развитие профессиональных знаний и умений должно происходить в целях повышения стоимости рабочей силы и развивающихся талантов (способностей) работников, способных давать высокие дивиденды индивидуального и общественного характера в течение длительного времени. Такой подход можно определить как личностный, экономически детерминированный.

Понятие «опережающее» в данном случае является ключевым и характеризует содержательную сторону образовательных программ, форм организации учебного процесса, особенности применяемых обучающих технологий, которые должны обеспечить объем и структуру профессиональных знаний, характер мышления и уровень духовного развития личности, ориентированных на «завтрашний день». По своей сущности данное направление выражает стремление соотнести личные и общественные потребности, исходя из того, что человек, при всей значимости удовлетворения его личных потребностей и интересов, тем не менее, должен быть востребован в обществе, в частности, в профессиональной сфере, причем не только в настоящий момент, но и в перспективе.

Рассмотренные тенденции характерны для развития образования в мире в целом, хотя их проявление имеет в каждой стране, в том числе и в России, свои особенности, обусловленные национально-культурной спецификой образовательной системы данной страны. Во многом именно это является основой для интеграционных процессов в сфере образования, которые на сегодняшний день выступают одним из определяющих факторов ее развития.

Вместе с тем процессы интеграции и глобализации в образовании, как и в других сферах общества, характеризуются неоднозначностью, противоречивостью, нередко получают противоположную оценку исследователей.

Так, сторонники философии глобальных проблем (Р. Атфилд, Н. Н. Моисеев, А. Печчеи, Дж. Форрестер и др.), которые провозглашают экологическую гуманистическую этику в качестве духовной первоосновы строительства общества и выдвигают приоритет общечеловеческих ценностей, предлагают системе образования ориентироваться на глобальное мышление, что означает принадлежность к планетарному сообществу, чувство ответственности за среду обитания и обретение общечеловеческой культуры. А в реально существующих ростках интеграции в сфере образования (главным образом – западного) некоторые из них усматривают уже формирующееся единое мировое образовательное пространство, которое, по их мнению, направляется «мировой образовательной политикой, задающей странам основные цели, общие подходы к содержанию, методам и средствам обучения, обеспечивающей обмен образовательными услугами и ноу-хау».

В то же время Т. Bently, Н. А. Giroux, А. Green, J. Kenway, М. К. Smith, S. Walters и др. отмечают, что в глобализованном мире, развитие которого определяется транснациональными корпорациями, человек, включая и его образование, все больше начинает сам осознавать себя и восприниматься окружающими как товар, который необходимо продать с большей выгодой. Коммерциализация и потребительство становятся в развитии образования определяющими факторами. В результате образование начинает приобретать характер не столько общественного, сколько частного блага [14, с. 4].

Таким образом, проблема образования в эпоху глобализации и тотальной информатизации действительно выглядит по-новому, и это не может не привлекать внимание к ее обсуждению все большего числа философов, педагогов, социологов, психологов как на Западе, так и в России.

Кроме того, конкретные данные, собранные ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО и другими международными организациями, свидетельствуют, что на сегодняшний день ни единства, ни целостности в мировом образовательном пространстве нет. Напротив, его характерная черта – кричащий разрыв в состоянии образования между небольшой группой промышленно развитых стран (20% населения мира) и основной массой государств, где проживает 80% землян [см.: 16; 17 и др.]. Как отмечается во Всемирном докладе об образовании за 1998 г., «образование все больше становится источником таких разложений и диспропорций между обществами в рамках глобальной экономики, которые дают преимущества тем, кто обладает более современными навыками, и ограничивают возможности тех, кто их не имеет» [17, с. 16].

Тем не менее, объективный характер тенденций к выработке единых общечеловеческих подходов и ценностей как факторов развития разных народов и государств планеты проявляется в реальных интеграционных процессах, охватывающих если не все человечество, то, по крайней мере, отдельные регионы мира. В частности, данные тенденции находят свое выражение в идее европейской интеграции, правовые основы которой были заложены Договором о Европейском Союзе (Маастрихтский договор от 04.02.1992 г.). На сегодняшний день интеграционные процессы в Европе приняли масштабный характер, охватывая самые разные области жизни, включая и сферу образования.

Надо сказать, что определенные шаги в этом направлении предпринимаются мировым сообществом уже в течение более чем сорока лет. За эти годы под эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО, причем независимо и параллельно, был принят целый ряд конвенций и других международных актов, направленных на интеграцию в области образования, в частности высшего. Однако на сегодняшний день наиболее заметна эта тенденция именно в Европе, которая уже почти десять лет живет под знаком Болонского процесса.

Начало Болонского процесса было положено в 1998 г., когда на встрече в Париже министры образования четырех европейских стран – Франции, Германии, Италии и Великобритании – выступили с инициативой создания открытой Зоны европейского высшего образования. В подписанной ими Совместной Декларации «О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» отмечалось: «Мы идем к периоду существенных изменений в образовании и условиях труда, к разнообразию путей становления профессиональной карьеры с явной необходимостью обучения и подготовки в течение всей жизни ... Открытая Зона европейского высшего образования несет богатство позитивных перспектив, конечно же, с уважением наших различий, но требует, с другой стороны, продолжения усилий по ликвидации барьеров и разработки таких рамок для преподавания и обучения, которые расширили бы мобильность и сделали сотрудничество более близким, чем когда-либо было ранее» [цит. по: 1, с. 10].

Эта инициатива была поддержана другими странами, и в июне 1999 г. министрами образования 29 европейских государств было подписано Совместное заявление «Зона европейского высшего образования», более известное как Болонская декларация. Этот международный документ и послужил от-

правной точкой Болонского процесса, суть которого заключается в формировании единого европейского образовательного пространства и общеевропейской системы образования. Реализация его целей планируется к 2010 г. (или, как указано в документе, «в пределах первого десятилетия третьего тысячелетия»). К началу 2007 г. к ней присоединилось 46 стран, включая и Россию.

В целом Болонский процесс направлен на расширение доступа к европейскому образованию и, следовательно, на повышение его конкурентоспособности. Он также способствует сближению европейских стран посредством расширения связей между высшими учебными заведениями, в первую очередь – университетами как ведущими научно-образовательными центрами, а важнейшим условием этого становится повышение мобильности студентов и преподавателей.

Знаменательно, что уже в Маастрихтском договоре, т.е. на самом раннем этапе европейской интеграции, нашли отражение общие принципы политики в области образования европейских стран. В частности, ст. 127 этого основополагающего документа предполагает реализацию таких направлений деятельности, как улучшение профессиональной подготовки и переподготовки в целях облегчения адаптации к индустриальным изменениям; улучшение первоначальной профессиональной подготовки и непрерывного образования в целях поиска работы; облегчение доступа к профессиональной подготовке и мобильности преподавателей и молодежи; развитие обмена информацией и педагогическим опытом по общим проблемам в системах профессионального образования и др.

Рекомендации для развития общего и профессионального образования, выработанные Консультативным комитетом по исследованию и промышленному развитию ЕС, включают: развитие общих компетен-

ций; развитие концепции образования в течение всей жизни; принятие общих понятий качества в образовании и подготовке специалистов; поощрение культуры и качества обучения на предприятии, т.е. повышение профессиональной компетенции в виде стажировок и других форм послеузовского обучения; учет особенных потребностей в образовании и подготовке специалистов; адекватное вложение инвестиций в исследования; разработку понятной, новаторской и эффективной европейской образовательной политики.

Действующие на сегодняшний день в области профессиональной подготовки главные положения заключаются в необходимости облегчения процесса включения молодежи в профессиональную жизнь; способствовании развитию личности и помощи человеку в выживании в современном мире; учете изменений в промышленном производстве, экономике, социальной практике, а также способствовании обучению новым профессиям, потребность в которых диктует современный рынок труда, и особенно узкоспециализированным, востребованность которых растет год от года (к примеру, регионоведение, культурология, межкультурная коммуникация, информатизация различных систем и др.).

В основе решения этих задач лежат три основных тезиса:

- положение о подготовке специалиста в течение всей жизни (учет индивидуальных потребностей и потребностей действующего производства);

- ставка на исключительно высокое качество профессиональной подготовки, затребованное уровнем развития общества, предполагающее оптимизацию использования ресурсов, совершенствование программ подготовки, повышение качества оценки результатов подготовки и др.;

- развитие универсальных интегративных способностей и качеств личности

(мобильности, самостоятельности, ответственности, способности к абстракции и синтезу, работе в группе, конкурентоспособности, коммуникабельности и т.д.) [5, с. 100-101].

Для сегодняшней Европы, как подчеркивают А. С. Гаязов и соавторы, характерен и продуктивен многоцелевой, плюралистический подход к определению целей, исходя из тех же общеевропейских ценностей. Поэтому все разнообразие конечных целей в их глобальном понимании можно представить следующим образом:

- дать всем участникам образовательного процесса возможности реализовать свой потенциал в течение всей жизни в условиях быстрой эволюции общества, новых форм занятости и особенностей информационного общества, независимо от места проживания;

- помогать молодежи и взрослым становиться активными и самостоятельными гражданами, принимающими фундаментальные ценности правового государства и прав человека, не признающими интолерантность и насилие во взаимоотношениях между людьми;

- осуществлять сотрудничество с различными социальными партнерами, направленное как на разностороннее проявление самого человека, так и на процветание цивилизации;

- развивать понимание и доверие между народами Европы, уважение различий, поддержание гармонии внутри государства и между государствами, что выступает необходимым звеном в формировании человека и государства нового типа;

- развивать демократическую, мирную, толерантную, солидарную, динамичную и открытую миру Европу [там же, с. 110-111].

В более конкретных параметрах Болонский процесс предполагает достижение в ближайшей перспективе следующих целей:

- Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение Приложения к диплому, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

- Принятие системы профессионального образования, основанной, по существу, на двух основных циклах - постепенного и послестепенного.

Такое обобщенное, нетерминологичное обозначение важнейшей структурной характеристики высшего образования, отвечающей целям Болонского процесса, имеет принципиальное значение. Этим подчеркивается, что речь идет не о перестройке национальных систем образования по одному образцу, а лишь об их сопоставимости, сравнимости по основным параметрам.

Доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.

Студенты постепенного цикла (т.е. цикла обучения до получения первой академической степени) должны иметь доступ к диверсифицированным программам, включающим возможность междисциплинарных занятий, развития знания иностранных языков и использования новых информационных технологий. В послестепенном цикле (т.е. цикле обучения после получения первой академической степени) должен быть выбор между более короткой по продолжительности программой получения степени магистра и более длительной программой получения докторской степени с возможностью перехода от одной про-

граммы к другой. В обеих программах соответствующий акцент должен быть сделан на исследовательской и самостоятельной работе.

Студенты как постепенного, так и послестепенного циклов должны поощряться к тому, чтобы они проводили, по крайней мере, один семестр в университетах вне своей собственной страны. В то же время, все большее количество преподавательского и исследовательского персонала должно работать в европейских странах, отличных от своей собственной. Быстрорастущая поддержка Европейским союзом мобильности учащихся и преподавателей должна использоваться полностью.

Некоторые страны уже приняли эту структуру, другие рассматривают ее с большим интересом. Важно отметить, что во многих странах степени бакалавра и магистра или две другие сопоставимые степени могут быть получены как в университетах, так и в других высших учебных заведениях. Программы, ведущие к степени, могут и реально имеют различную ориентацию и различные конфигурации для приспособления к разнообразию индивидуумов, потребностям учебного процесса и рынку труда.

- Внедрение системы кредитов как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности.

Введение системы кредитов обеспечивает установление общих эквивалентов результатов обучения, необходимых для унификации учета объема учебной работы, а также для придания большей гибкости в процессах обучения и получения квалификаций в пределах Зоны интегрированного европейского высшего образования. Для того чтобы придать системе кредитов реальный статус «валюты» и обеспечить адекватную работу системы, очень важно увязать кредиты с механизмами обеспечения качества и дать четкое определение крите-

риев оценки результатов обучения. Вместе со взаимно признанными системами обеспечения качества такой инструмент интеграционного взаимодействия облегчит доступ учащихся к европейскому рынку труда и расширит совместимость с миром труда, привлекательность и конкурентоспособность европейского высшего образования. Повсеместное использование такой системы кредитов является важнейшим условием прогресса в этом направлении.

Кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами.

- Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения.

При этом необходимо обращать внимание на следующее:

- учащимся должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам;

- преподавателям, исследователям и административному персоналу должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе, без нанесения ущерба их правам, установленным законом.

Свободная мобильность учащихся, персонала и выпускников выступает необходимым условием существования Зоны европейского высшего образования, при этом предполагается развивать большую мобильность европейских высших учебных заведений как по «горизонтали», так и по «вертикали». Ввиду важности преподавательского состава с европейским опытом, признается необходимым устранить требования к национальности и другие препят-

ствия и препоны для академической карьеры в Европе. Важен также и общий европейский подход к транснациональному образованию и виртуальной мобильности, которая не рассматривается как замена физической мобильности.

Однако достижение реальной мобильности, особенно в части свободного передвижения академического персонала, в рамках интеграции образовательных систем разных стран европейского региона наталкивается на целый ряд проблем, особенно если речь идет не о «временной мобильности» – традиционном обмене опытом научных работников, а о фактической миграции специалистов.

Во-первых, такая мобильность обосновывается двумя основными и весьма различными факторами – культурно-социальными предпосылками либо особенностями рынка труда. В первом случае «мобильность» играет положительную роль как для «принимающей», так и для «отправляющей» стороны, поскольку обуславливает обмен знаниями, опытом работы и практическими навыками. Во втором случае одна из сторон получает большую выгоду, приобретая высококвалифицированные кадры, тогда как другая сталкивается с очень серьезной проблемой «утечки мозгов». Урон, который при этом может понести «страна-донор», настолько значим и реален, что одновременно с созданием «режима без границ» для высококвалифицированной рабочей силы разрабатываются политические программы по борьбе с «утечкой мозгов» и уменьшению негативного эффекта от этого процесса.

Именно поэтому на сегодняшний день европейской общественностью признается, что теоретические обоснования свободного передвижения очень противоречивы, а существующие примеры мобильности и ее последствий кажутся недостаточными для принятия объективного заключения [1, с. 7].

Кроме того, объективно признается, что в целом ряде случаев возникающие препятствия и бюрократические проволочки, препятствующие свободному передвижению академического персонала из одной страны в другую, вполне правомерны и оправданы, поскольку они могут быть продиктованы интересами национальной политики по трудоустройству, гарантирующей стабильные зарплаты, хорошие условия труда и предотвращающей возможную эксплуатацию. Поэтому необходимо четко различать отсутствие препятствий свободного передвижения и отсутствие регуляции и контроля на академическом рынке труда. Некоторые из факторов, препятствующих передвижению, могут быть обоснованы также и с точки зрения культурно-социальных перспектив. Так, система образования может защищать национальные или региональные интересы культуры изучения и знаний страны либо региона и предпринимать определенные шаги по недопущению культурной гомогенизации [там же, с. 8].

- Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

Содержательное наполнение понятия «качество» имеет важное значение в контексте реализации идей и принципов Болонской декларации, поскольку качество признается «фундаментальным камнем» формирования общеевропейской системы образования. Как отмечается в документах одного из форумов, проводившихся в рамках Болонского процесса, Зона европейского высшего образования требует строительства на основе ценностей академической сути для того, чтобы отвечать ожиданиям партнеров, т.е. на демонстрации качества. Оценка качества должна учитывать цели и миссию институтов и программ. Она требует баланса между новшествами и традициями,

академическими преимуществами и социальной, экономической необходимостью, связностью программ и свободой выбора учащихся. Она охватывает как преподавание и научные исследования, так и управление и администрирование, восприимчивость к потребностям учащихся и обеспечение внеучебных услуг [1, с. 19].

- Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований, межинституционального сотрудничества, схем мобильности.

Одним из принципов и условий успешного воплощения целей Болонского процесса является *автономность* европейских университетов, однако при этом подчеркивается, что это – «автономия с ответственностью». Она предполагает, что университеты должны иметь право формировать свою стратегию, выбирать свои приоритеты в обучении и проведении научных исследований, расходовать свои ресурсы, профилировать свои программы и устанавливать свои критерии для приема профессоров и учащихся. Европейские высшие учебные заведения будут готовы к конкуренции дома, в Европе и в мире, если они будут обладать необходимой организационной свободой, функционировать в ясных и благожелательных рамках регулирования и при достаточном финансировании. В противном случае они не будут иметь возможности сотрудничать и соревноваться. Планы завершения создания Зоны европейского высшего образования останутся невыполненными или приведут к неравной конкуренции, если во многих странах будут осуществляться непосредственное регулирование, детальный административный и финансовый контроль, касающийся высшего образования [там же, с. 18].

Особый смысл приобретает в рамках интеграционных процессов понятие *диверсификации образования*. Европейское высшее образование всегда было разнообразным в части языков, национальных систем, типов институтов, ориентации профилей подготовки и учебных планов. Однако в новых условиях актуальной становится проблема эффективной организации этого ценного разнообразия, чтобы она обеспечивала гибкость, прозрачность образовательных систем. Высшие учебные заведения хотят пользоваться конвергенцией – в частности, в общих понятиях, общедоступных в данной предметной области вне границ, – и иметь дело с разнообразием как с активом, а не причиной для непризнания или исключения.

Важной для развития интеграционных процессов в Зоне европейского высшего образования становится не только доступность учебных заведений, включенных в эти процессы, но также их *привлекательность*. Европейские высшие учебные заведения должны стать привлекательными для талантливых людей всех континентов, что подразумевает адаптацию программ; степени, ясно понимаемые как внутри, так и вне Европы; необходимые средства обеспечения качества; программы, преподаваемые на основных мировых языках; адекватную информацию и маркетинг; доброжелательный сервис для иностранных учащихся и ученых, а также стратегическую работу в рамках сетей. Успех зависит также от быстрой ликвидации мешающих правил иммиграции и рынка труда. Все это требует определенных целенаправленных действий и принятия специфических мер на институциональном, национальном и европейском уровнях.

Наконец, существенным элементом Зоны европейского высшего образования является *обучение в течение всей жизни*, в российской терминологии – *непрерывное образо-*

вание. В будущей Европе, строящейся как общество и экономика, основанные на знаниях, стратегия обучения в течение всей жизни должна стать лицом к лицу к проблемам конкурентоспособности и использования новых технологий, улучшения социального единства, равных возможностей и качества жизни.

Реализация целей Болонского процесса требует осуществления огромного множества разномасштабных мероприятий и на уровне правительств стран – участниц Болонского процесса, и на уровне вовлеченных в этот процесс общественных объединений, и на уровне высших учебных заведений и академических сообществ, заинтересованных в его развитии.

Хотя идея общеевропейской интеграции поначалу имела не только сторонников, но и противников, усматривающих в ней опасность нивелирования национально-культурного своеобразия стран Европы, сегодня можно считать исторически подтвержденным, что она ни в коей мере не ставит целью и не ведет к подчинению или унификации культур, путей развития каждого отдельно взятого государства, а является выражением стремления к определению общих путей развития, вытекающих из общей стратегии преодоления противоречий и возможных катаклизмов. В современной Европе идея ценности каждой национальной культуры гармонично сочетается с идеей единства мира. В этой связи А.С. Кармин подчеркивает, что как духовно богатая личность, которая, постигая мысли и чувства других людей, не утрачивает от этого своей оригинальности и неповторимости, так и достаточно богатая культура, усваивая достижения других культур, не перестает быть своеобразной и уникальной, а лишь еще больше обогащается [8, с. 495].

С другой стороны, взаимопроникновение культур, основанное на признании уникальной идентичности каждой из них,

признании поликультурности и культурной мобильности, в своем перспективном развитии трансформируется в создание интеркультурного сообщества.

Важно подчеркнуть, что хотя Болонский процесс ориентирован прежде всего на интеграцию в области высшего образования и академической науки, обусловленные им изменения в национальных системах образования так или иначе, в той или иной степени затрагивают эти системы в целом.

Однако интеграционные по своей сути идеи и ориентиры, определяющие общую направленность Болонского процесса, безусловно, будут объективно содействовать их сближению и, в конечном итоге, созданию единой «Европы знаний», которая, в свою очередь, как отмечается в Болонской декларации, «теперь уже широко признана как незаменимый фактор социального и гуманитарного развития, а также как необходимый компонент объединения и обогащения европейского гражданства, способного к предоставлению его гражданам необходимых сведений для противостояния вызовам нового тысячелетия одновременно с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству. Важность образования и образовательного сотрудничества в развитии и укреплении устойчивых, мирных и демократических обществ является универсальной и подтверждается как первостепенная» [3, с. 13].

Развитие российского образования немыслимо вне этих процессов, поэтому закономерно, что Россия подписала в сентябре 2003 г. документы Болонской декларации и активно приступила к реализации их положений.

Следует подчеркнуть, что в российском обществе сложились различные позиции по отношению к Болонскому процессу, имеющие самый широкий спектр – от вос-

торженного оптимизма до категорического неприятия. Однако России необходимо вступить в этот объективный исторический процесс. И шаги в этом направлении, как отмечает А. С. Гаязов, не столь уж болезненны, как кажется некоторым. Истина в другом – нельзя оставаться в стороне от общих интеграционных процессов, тем более, наша страна уже имеет горький опыт существования за «железным занавесом» [5, с. 93].

Несмотря на то, что интеграционные процессы в образовании в целом оцениваются как объективная тенденция, актуальная и перспективная потребность общественного развития, они протекают достаточно сложно и неоднозначно и связаны с решением множества проблем – правового, экономического, социального, организационного, управленческого и др. характера – и преодолением разномасштабных противоречий как на уровне международного взаимодействия, так и на уровне отдельных государств.

Что же касается национальных систем образования, то при всем возможном сохранении их своеобразия, реализация целей Болонского процесса, тем не менее, требует достаточно серьезных изменений всей образовательной парадигмы. Необходимые преобразования в подходе к обучению, как отмечают многие исследователи данной проблемы, касаются, прежде всего, перенесения акцента с процесса обучения на его результаты, изменения роли преподавателя, концентрации внимания на обучаемом, изменений в организации обучения, изменения динамики (интенсивности) программ, изменения методов оценки, методов обеспечения качества и т.д. Однако эти преобразования обусловлены не только – и даже не столько – принципами Болонского процесса, сколько требованиями изменяющегося общества. Именно в этом видится их неизбежность.

Поэтому вхождение в общеевропейское образовательное пространство не только не противоречит провозглашенной в начале 2000-х гг. линии на модернизацию российского образования, а, напротив, в полной мере отвечает ее общей идеологии. В частности вполне закономерно, что одной из стратегических целей модернизации отечественного профессионального образования провозглашается «подготовка квалифицированного работника, ... готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности».

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что сама по себе мобильность населения не является непосредственно вопросом образования: она порождается качественными изменениями процессов общественного развития и регулируется общественными отношениями. Мобильность, подвижность социальных групп и отдельных индивидов обусловлена все нарастающим динамизмом современной жизни, постоянным обновлением технологий и условий социальной, прежде всего, профессиональной деятельности, неравномерностью социального и экономического развития разных регионов, различных отраслей общественного производства и сфер жизнедеятельности людей и многими другими объективными процессами и явлениями. Иными словами, сама изменяющаяся жизнь объективно заставляет людей быть мобильными.

Однако образование играет чрезвычайно важную роль как канал социальной и профессиональной мобильности людей, поскольку в современном мире смена социальной или профессиональной позиции, будь то карьерное продвижение вверх по служебной лестнице, освоение новой сферы или нового вида профессиональной деятельности, кардинальная смена профессии и др., как правило, невозможна без получения необходимой квалификации. Ю.И. Ка-

линовский так пишет об этом: «Образование открывает шанс для каждого взрослого россиянина на обретение социальной мобильности, на смену рода деятельности по собственному выбору, на горизонтальное или вертикальное социальное перемещение, которое может позволить ему более эффективно использовать свои способности, организационный и творческий потенциал» [7, с. 119-120].

Более того, образование, если оно построено на основе принципов гуманизации, непрерывности и носит опережающий характер, может выступать не только каналом, обеспечивающим мобильность населения, но и инструментом, средством целенаправленного содействия развитию общества путем формирования мобильности как особого личностно-профессионального качества отдельных индивидов в процессе их обучения, независимо от того, на каком уровне образования оно осуществляется.

Для достижения нового качества профессионального образования Концепцией модернизации предусмотрена его структурная и институциональная перестройка, оптимизация сети профессиональных образовательных учреждений, отработка различных моделей интеграции разных уровней профессионального образования, обеспечение их преемственности, реальной многоуровневости высшего образования, создание университетских комплексов; формирование условий для непрерывного профессионального роста кадров и создание эффективной системы дополнительного профессионального образования, обеспечивающей психологическую поддержку населению при смене видов деятельности и карьерном росте и т.д. Практический поиск и апробация новых образовательных моделей, технологий осуществляется в рамках разномасштабных педагогических инноваций, которые получают широкое распространение в отечественном образовании.

Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2002. – 128 с.
2. **Байденко, В. И.** Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 249 с.
3. **Болонский** процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2002. – 145 с.
4. **Высшее** образование в XXI веке: подходы и практические меры. Рабочий документ // Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября 1998 г.
5. **Гаязов, А. С.** Европейское измерение в высшем педагогическом образовании: монография / А. С. Гаязов, Э.Ш. Хамитов, Э. Ш. Каримов. – Уфа, 2005. – 248 с.
6. **Зинченко, В. П.** Предпосылки становления теории непрерывного образования / В. П. Зинченко // Сов. педагогика. – 1991. – № 1. – С. 81-87.
7. **Калиновский, Ю. И.** Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дисс. ... д-ра пед. наук / Ю. И. Калиновский. – СПб., 2001. – 470 с.
8. **Кармин, А. С.** Основы культурологии. Морфология культуры / А. С. Кармин. – СПб., 1997. – 104 с.
9. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года (Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 г. № 393).
10. **Новиков, П. Н.** Опережающее профессиональное образование: научно-практическое пособие / П. Н. Новиков, В. М. Зуев. – М.: РГАТиЗ, 2000. – 260 с.
11. **Прокопьев, В. П.** Современный мир и высшее образование / В. П. Прокопьев // Опыт инновационной деятельности в сфере образования и науки / Науч. ред. В. Е. Третьяков. – Екатеринбург : Уральское изд-во, 2005. – С. 11-36.
12. **Энциклопедия** профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1998-2000.
13. **Bell, D.** The Social Framework of Information Society / D. Bell // The Computer Age: A twenty year view. – London, 1981.
14. **Smith, M. K.** Globalization and the incorporation of education / M. K. Smith // www.infed.org/biblio/globalization_and_education.htm.
15. **Toffler, A.** Previews and Premises / A. Toffler. – N.Y: Morrow, 1983. – 230 p.
16. **World Education Report, 1993.** – Paris: UNESCO, 1994. – 98 p.
17. **World Development Report 1998/99: Knowledge for Development.** – Washington: World Bank, 1999. – 112 p.

Bibliography

1. **Baidenko, V. Yi.** Bologna process: the structural reform of higher education in Europe / V. Yi. Baidenko. – M. : Research center on issues of quality of training; Russian New University, 2002. – 128 p.

2. **Baidenko, V. Yi.** Standards in continuing education: current status / V. Yi. Baidenko. – М. : Research center on issues of quality of training, 1998. – 249 p.
3. **Bologna** process: the increasing dynamics and diversity (the documents of international forums and European experts' opinions) / Edited by V. Yi. Baidenko. – М., 2002. – 145 p.
4. **Higher** education in the XXI century: vision and action. Working paper // World conference on higher education. UNESCO, Paris, 5-9 October 1998.
5. **Gayazov, A. S.** The European dimension in higher teacher's training education: monograph / A. S. Gayazov, E.Sh. Hamitov, E. Sh. Karimov. – Ufa, 2005. – 248 p.
6. **Zinchenko, V. P.** Prerequisite for the development of the theory of continuous education / V. P. Zinchenko // Sov. pedagogics. – 1991. – No. 1. – P. 81-87.
7. **Kalinovskiy, Yu. Yi.** Development of social and professional mobility of andragogue in the context of socio-cultural educational policy in the region: diss. Dr. ... ped. sciences / Yu. Yi. Kalinovskiy. – St.Petersburg, 2001. – 470 p.
8. **Karmin, A. S.** Cultural Foundations. morphology of culture / A. S. Karmin. – St.Petersburg, 1997. – 104 p.
9. **The concept** of modernization of Russian education for the period up to 2010 (Annex to the order of the Russian Ministry of education from 11.02.2002.No. 393).
10. **Novikov, P. N.** Advanced professional education: scientific and practical guide / P. N. Novikov, V. M. Zuev. – М.: RGATyiZ, 2000. – 260 p.
11. **Prokopiev, V. P.** The modern world and higher education / V. P. Prokopiev // Experience of innovation in education and science / Edited by V. Ye. Tretiyakov. – Yekaterinburg : Ural Publ., 2005. – P. 11-36.
12. **Encyclopedia** of professional education: In 3 volumes / edited by S. Ya. Batisheva. – М.: АРО, 1998-2000.
13. **Bell, D.** The Social Framework of Information Society / D. Bell // The Computer Age: A twenty year view. – London, 1981.
14. **Smith, M. K.** Globalization and the incorporation of education / M. K. Smith // www.infed.org/biblio/globalization_and_education.htm.
15. **Toffler, A.** Previews and Premises / A. Toffler. – N.Y: Morrow, 1983. – 230 p.
16. **World** Education Report, 1993. – Paris: UNESCO, 1994. – 98 p.
17. **World** Development Report 1998/99: Knowledge for Development. – Washington: World Bank, 1999. – 112 p.

Статью рекомендует докт. пед. наук, профессор И. А. Ларионова