



DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-656-667

Научная статья / Research Article

Траектории развития образования: от 1960-х к 2000-м

С.Б. Токарева✉

Волгоградский государственный университет,
Российская Федерация, 400062, Волгоград, просп. Университетский, 100,
✉tokareva@volsu.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу формальных и содержательных аспектов развития образования в процессе формирования единого европейского образовательного пространства. Формальные условия интеграции образования (выработка общих критериев качества, выбор образовательных траекторий, мобильность студентов и преподавателей) по умолчанию рассматривались как вытекающие из европейской концепции индивидуальных прав и свобод. Содержание образования в условиях постиндустриальной эпохи, когда общество отказывается от навязывания индивиду жестких ценностных и поведенческих императивов, нацелено на обеспечение такого уровня автономности субъекта, который позволил бы ему не только реализовать творческий потенциал, но и определиться с жизненными целями и смыслами. В этой связи важной задачей является разработка теоретических и концептуальных оснований ведущих тенденций трансформации образовательной системы — персонализации, автономизации субъекта, внедрения проективных методик, признания ведущей роли творческой активности. Проанализированы условия вхождения России в Болонский процесс и тезис о чужеродности вводимых в связи с этим стандартов для отечественного образования. Показано, что разработанные в 1960-е гг. в отечественной философии, психологии и педагогике когнитивные основания проектной и творческой деятельности, а также идеи интеллектуализации обучения могут быть использованы в качестве методологических оснований реформирования российского образования. Показаны возможности использования деятельностной парадигмы в качестве концептуальной рамки для разработки методологии обучения, методологии формирования критического мышления и проектной деятельности. Это позволяет сделать вывод о сохраняющейся вариативности траекторий развития отечественного образования, которое может быть фундировано как методологическими и технологическими достижениями, так и культурными и антропологическими перспективами.

Ключевые слова: интеграция образования, реформа российского образования, автономность субъекта, технологизация образовательной деятельности, критическое мышление, проектное мышление

© Токарева С.Б., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

История статья:

Статья поступила 12.08.2021

Статья принята к публикации 28.10.2021

Для цитирования: *Токарева С.Б.* Траектории развития образования: от 1960-х к 2000-м // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 656—667. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-656-667

Trajectories of Education Development: from 1960s to 2000s

Svetlana B. Tokareva✉

Volgograd State University,
100, Prosp. Universitetsky, Volgograd, 400062, Russian Federation,
✉tokareva@volsu.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the formal and substantive aspects of the development of education in the process of forming a single European educational space. The formal conditions for the integration of education (the development of common quality criteria, the choice of educational trajectories, the mobility of students and teachers) were considered by default as arising from the European concept of individual rights and freedoms. The content of education in the post-industrial era, when society refuses to impose strict value and behavioral imperatives on the individual, is aimed at ensuring a level of autonomy of the subject that would allow him not only to realize his creative potential, but also to determine his life goals and meanings. In this regard, an important task is to develop the theoretical and conceptual foundations of the leading trends in the transformation of the educational system — personalization, autonomization of the subject, the introduction of projective techniques, recognition of the leading role of creative activity. The conditions for Russia's entry into the Bologna process and the thesis about the alienness of the standards introduced in this regard for national education are analyzed. It is shown that the cognitive foundations of design and creative activity, as well as the ideas of intellectualization of education, developed in the 1960s in Russian philosophy, psychology and pedagogy, can be used as methodological foundations for reforming Russian education. The possibilities of using the activity paradigm as a conceptual framework for developing a teaching methodology, a methodology for the formation of critical thinking and project activity are shown. This allows us to conclude that there is still variability in the trajectories of the development of domestic education, which can be based both on methodological and technological advances, as well as cultural and anthropological perspectives.

Keywords: integration of education, reform of Russian education, autonomy of the subject, technologization of educational activities, critical thinking, project thinking

Article history:

The article was submitted on 12.08.2021

The article was accepted on 28.10.2021

For citation: Tokareva S.B. Trajectories of Education Development: from 1960s to 2000s. *RUDN Journal of Philosophy*. 2021;25(4):656—667. (In Russian). DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-656-667

1. Интеграция образовательного пространства: формальные и содержательные аспекты

1960-е гг. представляют собой своеобразный рубеж в развитии образования. Во-первых, после него «переход к массовому университету начинает обретать концептуальное обоснование» [1. С. 162]. Во-вторых, начиная с 1960-х гг. в Европе был взят курс на сближение национальных систем образования и их последующую интеграцию. Анонсированное всестороннее сотрудничество в сфере образования и науки в дальнейшем было закреплено рядом последовательно принятых конвенций и деклараций (Лиссабонская конвенция 1997 г. [2], Сорбоннская декларация 1998 г. [3], Болонская декларация 1999 г. [4]), в которых прописывались согласованные условия создания единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Идея ЕПВО была направлена в том числе на прагматичную цель передела мирового рынка образовательных услуг, на котором уже давно доминировала американская система, и Европейский союз рассчитывал получить дополнительные шансы в конкурентной борьбе за иностранных студентов. «Высшее образование вышло за национальные границы и стало важным инструментом международного влияния и значительным сектором международного бизнеса. Страны с успешной экономикой и развитой сферой образования получили возможность аккумулировать у себя лучшие интеллектуальные ресурсы через отбор талантливой молодежи» [5. С. 41].

В текстах официальных документов основное внимание было уделено формальным условиям интеграции (признание квалификаций, выработка общей системы критериев качества образования, внедрение системы кредитов для поддержки крупномасштабной студенческой мобильности и т.п.); в содержательном и историческом плане авторы документов ограничились ссылками на идеалы и ценности европейского Просвещения, признаваемые незыблемыми. Открывающиеся возможности выбора образовательных траекторий, мобильности студентов и преподавателей представлялись логическим продолжением европейской концепции индивидуальных прав и свобод и потому не требовали теоретического и идеологического обоснования.

Между тем теоретическая работа по осмыслению происходящих в социальных практиках изменений позволяет предвидеть связанные с ними последствия и риски. Новации в различных областях жизни, связанные с переходом в постиндустриальную фазу развития общества, привлекали интерес исследователей начиная с середины XX в. При этом прогнозированию трансформаций в сфере образования уделялось особенное внимание. Магистральная линия рассуждений в зарубежной литературе пролегла по пути признания следующих основных трендов образования будущего: персонализация образования; растущая индивидуализация и автономизация субъекта; возрастание

роли творчества [6]. Общая рамка рассуждений задавалась сравнением социальных запросов индустриального и постиндустриального обществ. В индустриальную эпоху образование обеспечивало вхождение индивидов в систему производства, от него ожидали воспитания человека, который производит и потребляет так, как ему предписывает общество. Приобретающий знания и умения человек был нацелен на «достижения»; эта нацеленность, инспирированная обществом, определяла для индивида субъективные цели и мотивы образовательной деятельности. Напротив, в качестве существенной характеристики постиндустриальной эпохи признается отсутствие жестких ценностных и поведенческих императивов со стороны общества. В этой ситуации сверхцелью для образования становится обеспечение такой автономности человека, которая позволила бы ему самостоятельно определиться со смысложизненными целями и приоритетами, наполнить свою жизнь ценностями и убеждениями.

Удивительно, что некоторые содержательные идеи, предвосхитившие эти тренды, были сформулированы еще в 1960-е гг. Это свидетельствует о том, что общие тенденции изменения образования, связанные с переходом к постиндустриальному обществу, интуитивно были определены верно. Особого внимания заслуживают теории, на базе которых уже в те годы предлагались практические проекты перестройки системы образования. Примером может служить оригинальный проект включения в образовательную систему в качестве базовой дисциплины искусства, обучение которому (художественное образование) рассматривается как залог формирования свободы, автономии, индивидуальности и оригинальности индивида [7]. Необходимость «новой автономности» субъекта, требующей от него творческого отношения к бытию и деятельности по созиданию ценностей и смыслов, объясняется через сопоставление культурных особенностей различных обществ. Для индустриального общества была характерна «культура принципов», в которой главной формой упорядочения человеческого опыта выступали «великие идеи» — вербальные продукты книжной культуры. В качестве смыслов и символов они усваивались индивидом в процессе обучения как внешние императивы. С переходом к постиндустриальному обществу на смену «культуре принципов» приходит эпоха «открытой культуры», в которой смыслы и символы, упорядочивающие человеческий опыт, создают сами индивиды своей творческой деятельностью, силой своего воображения. Освобожденный от навязываемых извне образов и структур, подчиненный лишь своим желаниям человек призван создать собственную символику, то есть заниматься не усвоением готовых культурных продуктов, а продуктивной культурной деятельностью. В этом случае важнейшей познавательной способностью, на формирование и развитие которой должно быть нацелено образование, становится воображение — «предвосхищающее представление». Поэтому искусство как деятельность, наполненная символами и питающая воображение, должно стать одной из базовых дисциплин будущей

системы образования, обеспечивающей обучение техникам открытия новых символов и их интерпретации [7]. Таким образом, формулируемое в нормативных документах абстрактное требование «развивать систему образования, направленную на развитие индивидуальности и творческих способностей человека» получает теоретическое обоснование.

2. Вхождение России в Болонский процесс: внедрение чужеродного стандарта или неготовность к реформам?

В России активная фаза реформирования образования началась в середине 1990-х — начале 2000-х гг. Приоритеты генеральной линии модернизации отечественного образования и меры по ее реализации были изложены в утвержденной в 2002 г. «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» [8]. Проект реформы вызвал преимущественно негативную общественную реакцию: авторов обвиняли в некритическом отрицании достижений отечественного образования и разрушении его традиций. Эта оценка еще более укрепилась после подписания Россией в 2003 г. Болонской декларации [4], осуществленного без предварительного обсуждения как внутри преподавательского и академического сообщества, так и на открытых дискуссионных площадках и в СМИ. Декларируемое властью сохранение фундаментальности и конкурентоспособности отечественного образования в сочетании с директивно вводимыми новшествами создало у значительной части вузовской общественности устойчивое представление о хаотичности, непродуманности, непоследовательности и деструктивности реформы. Волну критики вызвало причисление образования к сфере услуг (с этой целью определение и классификация услуг в ныне отмененном Межгосударственном стандарте ГОСТ 30335-95/ГОСТ Р 50646-94 «Услуги населению. Термины и определения» были скорректированы с расчетом включения в этот перечень образования как «социально-культурной» услуги «по удовлетворению духовных, интеллектуальных потребностей» [9]).

В обществе в целом и в вузовской среде в особенности утвердилось мнение, что вхождение России в Болонский процесс было одним из условий (частью «пакета») принятия ее во Всемирную торговую организацию (ВТО). Этим объясняли нежелание российской власти выносить реформу на широкое обсуждение общественности, а также игнорирование серьезных возражений со стороны академического и вузовского сообщества: ожидаемые протесты против предлагаемых мер модернизации образования могли усложнить и так затянувшийся и трудно идущий переговорный процесс о включении РФ в ВТО. Согласно п. 1 ст. XII Марракешского Соглашения об учреждении ВТО государства принимаются в организацию на согласованных условиях [10]. При этом не оговаривается, какие именно условия подлежат согласованию и по какой процедуре. История ВТО показывает, что в процессе переговоров по присоединению стране-кандидату, как правило, выдвигаются запросы,

выходящие за рамки «стандартных» требований Соглашения о ВТО. По отношению к России такие требования тоже выдвигались, однако в целом считается, что Рабочая группа по присоединению РФ к ВТО отработала хорошо и согласованные в ходе переговоров «индивидуальные», специфические только для России обязательства минимальны.

Показательно, что по результатам переговоров российский рынок услуг в области научно-исследовательской деятельности оказался вполне защищенным: ограничительные меры могли вводиться в любом объеме — от локальных предписаний для иностранных партнеров до полного запрета их деятельности. Также при составлении Перечня специфических обязательств, принимаемых на себя Россией, образование было включено в блок наиболее чувствительных секторов услуг, для которых допускался более жесткий режим доступа и деятельности иностранных поставщиков услуг по сравнению с прописанным в стандартных обязательствах членов ВТО. Из этого следует, что утверждение о принудительном характере вхождения России в совершенно невыгодный для нее Болонский процесс не вполне объективно. Входя в ВТО, Россия тоже претендовала на свою «часть пирога». К сожалению, было не так уж много сфер, где она оказалась конкурентоспособной. Образование в этом отношении правомерно сочли перспективной областью (поскольку СССР в свое время устойчиво входил в тройку стран-лидеров международного образования [11. С. 43]). Однако надежды на то, что в ходе реформ российское образование сохранит свою привлекательность для иностранных студентов, не оправдались: к 2010 г. статистические отчеты показали, что доля России на мировом рынке высшего образования по показателю его иностранных потребителей оказалась крайне низкой (в пределах 2%) [11. С. 41], так что фактические возможности отечественных вузов по предоставлению образовательных услуг иностранным потребителям оказались далеки от ожидаемых [12].

Позитивно настроенная к реформе часть интеллектуальной элиты также видела в ней проект, инициированный извне и сверху, но при этом признавала, что назревшие изменения в российском образовании объективно совпадают с рекомендациями Болонского соглашения [13]. К сожалению, сторонники реформы сосредоточили свои усилия в большей степени на критике оппонентов, ностальгирующих по советскому образованию. Его неконкурентоспособность и требование модернизации представлялись им очевидными, причем по умолчанию полагалось, что эта модернизация будет для России, как обычно, «догоняющей».

Таким образом, и сторонники, и противники процесса реформирования отечественного образования были солидарны в признании чужеродности для него тех стандартов, которые были директивно избраны в качестве стратегических ориентиров развития. При этом с обеих сторон долгое время практически отсутствовала работа по выработке собственных идейных, исторических и методологических оснований, которые бы фундировали практику

реформ в этой области, хотя такая работа составляет прямую обязанность интеллектуальной элиты. При отсутствии таких разработок неизбежно происходила вульгаризация (упрощенное видение) как целей, так и самого процесса реформирования образования. Зачастую все сводилось к набору требований (иногда спорных), вытекающих из ключевых характеристик пост-индустриального общества как «информационного» и «общества знания»: возрастание роли творчества, субъектности в образовании, внедрение проектного обучения и т.д.

3. Теоретические основания вариативности траекторий развития образования в период 1960—2000-х гг.

Между тем 1960-е гг. были очень плодотворными для отечественной философии, психологии и педагогики в части исследования и разработки когнитивных оснований проектной и творческой деятельности, для апробации которых именно сфера образования как нельзя более подходила и потому выбиралась в качестве «полигона». Знакомство с философскими, психолого-педагогическими и дидактическими идеями российских теоретиков 1960—1970-х гг. показывает, что они по своей радикальности и содержательности находились на переднем крае общемировых тенденций развития образования. Это позволяет не только пересмотреть истоки и ход образовательных реформ в современной России, объективный результат которых, к сожалению, далек от идеала, но и сформулировать гипотезу о вариативности траекторий развития образования в период от 1960-х до 2000-х гг.

В силу социально-идеологических условий идеи реформирования советского образования не получили широкого распространения и в реальной практике воплощались только локально усилиями энтузиастов — педагогов-новаторов. Между тем отечественными философами, вышедшими из организованного на философском факультете МГУ «логического кружка» (А.А. Зиновьев, Б.А. Грушин, М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, И.С. Ладенко, Н.Г. Алексеев, В.С. Швырев, В.Н. Садовский и др.), педагогами и психологами (В.Н. Зинченко, В.В. Давыдов и др.), ориентированными на интеллектуализацию образовательной жизни, успешно решались задачи, абсолютно совпадающие с теми, которые стали центральными пять десятилетий спустя в современных проектах модернизации образования.

Во-первых, был проведен всесторонний анализ процесса превращения образовательной деятельности в *технология* и показан закономерный характер этой трансформации: «Существовал такой исторический период, когда овладение рече-мыслительной деятельностью осуществлялось каждым индивидом только на основе многих продуктов и примеров этой деятельности; они самостоятельно (или с помощью других людей) выделяли в них ориентиры, фиксировали их в соответствующих системах представлений и таким образом вырабатывали свои индивидуальные средства рече-мыслительной деятельности» [14]. Напротив, «в современном обществе деятельность индивидов

никогда не вырастает, не развивается из другой, подобной ей деятельности. Она всегда складывается, формируется как управляемая деятельность, а это значит, проходит через «каналы» познания, т.е. создания предписаний и усвоения, т.е. превращения их в субъективные средства деятельности» [14].

Во-вторых, представителями этого междисциплинарного сообщества были разработаны и протестированы в практике образования методологические новации и концепты, нацеленные на развитие интеллекта, формирование критического мышления и навыков проектной деятельности.

Хотя созданные в то время неологизмы типа «интеллектики» сейчас уже подзабыты и вышли из научного оборота, обнаруженные в ходе исследований когнитивные закономерности позволяют понять природу и направления трансформации современного образования. В разработанной Г.П. Щедровицким теории деятельности получили объяснение «соотнесение и связь в мысли таких разнородных предметов, как знания, операции, вещи, смыслы, значения, цели, мотивы, сознание, знаки и т.п.» [15. С. 233]. При разных вариантах смысловой связи одни и те же феномены — язык, обучение, интеллектуальные схемы, научное мышление и т.д. — могут выступать в разных ипостасях: либо как продукты деятельности (в этом случае становится понятным, как им обучать), либо как социальные конструкты (тогда мы можем объяснить, как они функционируют). Сильной стороной отечественной когнитивистики является последовательное использование деятельностной парадигмы, которая, по мысли Щедровицкого, должна приобрести характер «общей теории деятельности» — концептуальной рамки для разработки более частных методологий: методологии научного познания, обучения, критического мышления, проектирования и т.д. Овладение же методологией позволяет сделать следующий шаг и внедрить ее в практику (например, образовательную).

Был также высказан ряд ключевых идей, использование которых позволяет прогнозировать перспективы и риски, связанные с развитием и трансформацией форм образования.

Во-первых, была выявлена возрастающая роль кооперации в развитии деятельности и обеспечивающих ее функциональных структур. «Любая система деятельности, имевшая достаточно времени, чтобы развернуться, включает «инженерию», создающую программы деятельности, обучение этой деятельности и конструирование соответствующих учебных предметов, методологию, обслуживающую обучение и инженерную деятельность, научные исследования, возникающие внутри каждого направления методологических разработок, и, наконец, разные направления методологии научного исследования и обслуживающие их логические теории. <...> Во всех случаях суть организации деятельности заключается в том, что на уже существующую систему кооперации деятельности как бы «накладываются» новые, дополнительные отношения и связи, объединяющие уже не акты, не единицы деятельности, а те или иные материальные элементы, входящие в их состав; таким образом создаются материальные условия для изменения и дальнейшего

развертывания самой деятельности» [15. С. 269]. Другой важной стороной кооперации являются взаимодействия в коллективе (группе), который может быть превращен в единый мыслящий организм, превосходящий по своим возможностям возможности отдельных обучающихся.

Во-вторых, перспективной является идея разделения в образовательной практике двух различных режимов: позиции «деятеля», с одной стороны, и рефлексивной позиции, направленной на осмысление условий деятельности — с другой. Эффективность образовательных практик существенно зависит от осознания (рефлектирования) своего места в них участников процесса, связанных отношениями кооперации, а также способности произвольно менять указанные режимы. Последнее требует от каждого развитой рефлексии и самосознания, что выводит кооперацию на уровень самоорганизации.

В-третьих, разработанная концепция последовательного (поэтапного) формирования интеллектуальных действий может быть использована как теоретическая основа применения новых принципов организации учебного материала, обеспечивающих в рамках компетентного подхода поэтапное усложнение приемов и методов мышления обучающихся. Такой подход может сгладить болезненную процедуру отказа от предметоцентризма в преподавании. Последний критикуется в связи с тем, что образованность в постиндустриальном обществе меняет свой характер: на смену образованию, ориентированному на трансляцию достижений классической науки, приходит его «коммуникационно-деятельностный» вариант, когда образование понимается как «способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать, творить» [16. С. 42]. Знаниевому подходу и предметоцентризму в преподавании противопоставляется культурологический подход в образовании, представители которого — В.В. Краевский, И.Я. Лернер, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин — рассматривают содержание образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [16. С. 49]. В связи с этим сторонниками данной концепции предлагается формулировать цели и содержание образования не с помощью привычной триады знать-уметь-владеть, а в понятиях, фиксирующих его связь с различными видами культуры — интеллектуальной, информационной, нравственной, эстетической и т.д.

Современные тенденции развития образования являются предметом исследования междисциплинарного сообщества ученых уже на протяжении более полувека. Полипарадигмальный характер социальных и гуманитарных наук не всегда позволяет видеть преемственность в постановке теоретических проблем и оценить по достоинству вклад представителей различных направлений в их решение. Анализ показывает, что на ранних этапах развития этих тенденций выявлялись и исследовались преимущественно методологические и технологические аспекты изменения системы образования, тогда как его

антропологические и мировоззренческие последствия не сразу обнаружили себя в полной мере. Между тем на современном этапе общественного развития появляется запрос на формирование интеллектуала нового типа, чьи характеристики будут определяться опытом жизни в «культуре без императивов». В этих условиях важно сохранять и поддерживать вариативность траекторий развития образования с опорой на достижения в области методологии, психологии, когнитивистики. Это обеспечит возможность формировать в процессе обучения широкий спектр интеллектуальных навыков (критического мышления, рефлексии, проектной и творческой деятельности), необходимых человеку для осознания и реализации своих жизненных целей.

Список литературы

- [1] *Сюткина И.С.* Дискурс высшей школы России и Германии // Высшее образование в немецкой и русской традициях: коллективная монография / под общ. ред. М.В. Богуславского. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2016. С. 161—192.
- [2] Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, 11 апреля 1997 года) (электронный ресурс). Режим доступа: <https://rm.coe.int/168007f2f5> (дата обращения: 11.01.2021).
- [3] Сорбоннская декларация. Совместная Декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования Министров образования Франции, Италии, Германии и Великобритании (Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 года) (электронный ресурс). Режим доступа: [https://iqaa.kz/images/doc/Bologna/Сорбоннская%20декларация%20\(1998\).pdf](https://iqaa.kz/images/doc/Bologna/Сорбоннская%20декларация%20(1998).pdf) (дата обращения: 11.01.2021).
- [4] Болонская декларация. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования (г. Болонья, 19 июня 1999 года) (электронный ресурс). Режим доступа: https://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (дата обращения: 11.01.2021).
- [5] *Ефимов В.С.* Вызовы будущего: высшая школа России в ситуации постиндустриального перехода // Вестник НГУЭУ. 2012. № 3. С. 40—57.
- [6] *Levin I., Kojukhov A.* Personalizing Education in Post-Industrial Society // Third International Conference on Digital Society. 2009. P. 20—23.
- [7] *Rioux M.* L'éducation artistique et la société postindustrielle // La culture comme refus de l'économisme / Hamel J., Forgues Lecavalier J., Fournier M. (Eds.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2000. P. 235—245.
- [8] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (электронный ресурс). Режим доступа: <https://base.garant.ru/1588306/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 23.08.2020).
- [9] ГОСТ 30335-95/ГОСТ Р 50646-94 «Услуги населению. Термины и определения» (введен в действие постановлением Госстандарта РФ от 12 марта 1996 г. № 164) (отменен) (электронный ресурс). Режим доступа: <https://base.garant.ru/12128266/> (дата обращения: 23.08.2020).
- [10] Марракешское соглашение о создании Всемирной Торговой Организации (Марракеш, 15 апреля 1994 г.) (с изменениями и дополнениями) (электронный ресурс). Режим доступа: <https://base.garant.ru/2541158/> (дата обращения: 23.08.2020).
- [11] *Арефьев А.Л.* Состояние и перспективы экспорта российского образования. М. : РУДН, 2010.

- [12] Алябян С.С., Морозенкова О.В. Россия в международной торговле услугами // Российский внешнеэкономический вестник. 2013. № 10. С. 19—48.
- [13] Ганчеренок И.И. Кредитные технологии в высшей школе как катализатор ее глобализации // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 1. С. 71—76.
- [14] Щедровицкий Г.П., Юдин Э.Г. О применении понятия «управление» в психических и педагогических исследованиях // Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся: (Тезисы докладов на межвузовской конференции). М. : [б/и], 1964. Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/16> (дата обращения: 20.11.2020).
- [15] Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М. : Школа культурной политики, 1995.
- [16] Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М. : Эгвес, 2008.

References

- [1] Syutkina IS. *Diskurs vysshey shkoly Rossii i Germanii [Discourse of higher education in Russia and Germany]*. In: Boguslavsky MV. (ed.). Higher education in German and Russian traditions: collective monograph. Izhevsk: Institut komp'yuternykh issledovaniy Publ.; 2016. P. 161—192. (In Russian).
- [2] Convention on the Recognition of Qualifications Relating to Higher Education in the European Region. (Lisbon, 11 April 1997) [Internet]. Available from: <https://rm.coe.int/168007f2f5> (accessed: 2021 Jan 11). (In Russian).
- [3] Sorbonne Declaration. Joint Declaration on the Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System of the Ministers of Education of France, Italy, Germany and Great Britain. (Paris, Sorbonne, May 25, 1998) [Internet]. Available from: [https://iqa.kz/images/doc/Bologna/Сорбоннская%20декларация%20\(1998\).pdf](https://iqa.kz/images/doc/Bologna/Сорбоннская%20декларация%20(1998).pdf) (accessed: 2021 Jan 11). (In Russian).
- [4] Bolonskaya deklaratsiya. Zona yevropeyskogo vysshego obrazovaniya. Sovmestnoye zayavleniye yevropeyskikh ministrov obrazovaniya [Bologna Declaration. European Higher Education Area. Joint Statement by European Ministers of Education] (Bologna, 19 June 1999) [Internet]. Available from: https://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (accessed: 2021 Jan 11). (In Russian).
- [5] Yefimov VS. Vyzovy budushchego: vysshaya shkola Rossii v situatsii postindustrial'nogo perekhoda [Challenges of the Future: Higher School of Russia in the Situation of Post-Industrial Transition]. *Vestnik NGUEU*. 2012;(3):40—57. (In Russian).
- [6] Levin I, Kojukhov A. *Personalizing Education in Post-Industrial Society*. In: Third International Conference on Digital Society. 2009. P. 20—23.
- [7] Rioux M. *L'éducation artistique et la société postindustrielle*. In: Hamel J, Forgues Lecavalier J, Fournier M, editors. *La culture comme refus de l'économisme*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal; 2000. P. 235—245. (In French).
- [8] Kontseptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda. [The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010] [Internet]. Available from: <https://base.garant.ru/1588306/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed: 2021 Aug 23). (In Russian).
- [9] Mezhhgosudarstvennyy standart GOST 30335-95/GOST R 50646-94 «Uslugi naseleniyu. Terminy i opredeleniya» [Interstate standard GOST 30335-95 / GOST R 50646-94 "Services to the population. Terms and definitions" (put into effect by the decree of the State Standard of the Russian Federation of March 12, 1996, No. 164) (canceled)]

- [Internet]. Available from: https://base.garant.ru/12_128266/ (accessed: 2021 Aug 23). (In Russian).
- [10] Marrakeshskoye soglashiye o sozdanii Vsemirnoy Torgovoy Organizatsii [Marrakesh Agreement Establishing the World Trade Organization] (Marrakesh, April 15, 1994) (as amended). [Internet]. Available from: <https://base.garant.ru/2541158/> (accessed: 2021 Aug 23). (In Russian).
- [11] Arefyev AL. *The state and prospects of the export of Russian education*. Moscow: RUDN; 2010. (In Russian).
- [12] Alabyan SS, Morozenkova OV. Rossiya v mezhdunarodnoy torgovle uslugami [Russia in international trade in services]. *Rossiyskiy vneshneekonomicheskiy vestnik [Russian Foreign Economic Bulletin]*. 2013;(10):19—48.
- [13] Gancherenok II. Kreditnyye tekhnologii v vysshey shkole kak katalizator yeye globalizatsii [Credit technologies in higher education as a catalyst for its globalization]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]*. 2006;(1):71—76. (In Russian).
- [14] Shchedrovitskiy GP, Yudin EG. *O primenenii ponyatiya «upravleniye» v psikhicheskikh i pedagogicheskikh issledovaniyakh [On the application of the concept of "management" in mental and pedagogical research]*. In: Issues of enhancing thinking and creative activity of students: (Abstracts of reports at an interuniversity conference) [Internet]. Moscow; 1964. Available from: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/16> (accessed: 2021 Nov 11). (In Russian).
- [15] Shchedrovitskiy GP. *Iskhodnyye predstavleniya i kategorial'nyye sredstva teorii deyatel'nosti [Initial concepts and categorical means of the theory of activity]*. In: Shchedrovitskiy GP. Selected Works. Moscow: School of Cultural Policy Publ.; 1995. (In Russian).
- [16] Novikov AM. *Postindustrial'noye obrazovaniye [Post-industrial education]*. Moscow: Egves Publ.; 2008. (In Russian).

Сведения об авторе:

Токарева Светлана Борисовна — доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия (e-mail: tokareva@volsu.ru).

About the author:

Tokareva Svetlana B. — Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Chair of Philosophy, Volgograd State University, Volgograd, Russia (e-mail: tokareva@volsu.ru).