



**М. Н. Макарова**

## ОБЩЕСТВО ЗНАНИЙ: ОБРАЗОВАНИЕ ПОД ВОПРОСОМ

Современный мир диктует новые стратегии в понимании перспектив развития, стабильности и воспроизводства. Основой этих стратегий становится наличие компонента знаний в каждом аспекте человеческой деятельности. Интеллектуальный труд, работа с информацией и постоянное обновление знания являются факторами создания добавленной стоимости и повышения конкурентоспособности субъектов всех уровней — государства, организации или отдельного индивида. В течение всего двадцатого столетия модернизационные процессы во всех сферах, бурное развитие науки и технологий стимулировали формирование постиндустриального, информационного общества, в котором все эти факторы являются не просто доминирующими, а системообразующими. Изменения в характере труда стали прямым следствием всех этих процессов и потребовали включения в него интеллектуально-инновационного фактора, позволяющего создавать «стоимость, основанную на знаниях».

В этой связи происходит переосмысление роли образования в общественной

жизни, в экономическом и трудовом процессах. Эта роль во все времена являлась неоднозначной и была предметом дискуссий ученых, политиков, педагогов. Однако бурные рыночные изменения, феномен капиталистического производства, тенденции индустриальной и постиндустриальной экономики все более укрепляли позиции образования в экономической жизни, а в современную, информационную эпоху превратили его в основной фактор экономического развития. Поэтому и дискуссии о взаимосвязи образования и труда, образования и экономики, образования и общества стали все более острыми, а порой даже непримиримыми.

Интерес к подобным дискуссиям обостряется и в связи с проблемами, порожденными процессами изменений, за которыми многие социальные институты, и в частности образование, просто не могут (а иногда и не хотят) поспевать. Уже в 90-е годы Всемирный банк, Организация Объединённых Наций, Международная Организация Труда и другие крупные международные организации указывали

на усиление напряжённости в отношениях между образованием и трудом, системной подготовки кадров и рынком труда, выразившейся, в частности, в повышении уровня безработицы, усилении конфликтности между образованием и работодателями в области обеспечения необходимых компетенций работников, негарантированности в предоставлении образованием занятости и необходимой квалификации.

Рост числа студентов в современном мире отмечается в странах с самым различным уровнем развития. Причём в развитых странах, где постиндустриальные тенденции создавали все больше условий для бурного развития образования, особенно высшего, эти темпы были существенно выше. Согласно данным Всемирного банка, средняя доля студентов в возрастной группе 18–23 года возросла с 15,1% в 1960 году до 40,2% в 1991 году. За последующее десятилетие эта доля увеличилась ещё как минимум на 10%. По данным на 2002 год, средняя доля охвата третичным образованием типа А (подготовка бакалавров и специалистов) в соответствующей возрастной группе для 16 стран с высоким уровнем развития составила 50,5% [1, с. 86.]. По данным экспертов, эта численность будет расти и в дальнейшем.

Несмотря на различные проблемы и претензии, высказываемые различными социальными группами по отношению к высшему и вообще профессиональному образованию, численность студентов и желающих получить его растёт, как отмечают исследователи, в связи с тем, что

шансы найти устойчивое место в жизни у имеющих образовательные сертификаты, в особенности дипломы о высшем образовании, существенно выше, нежели у выпускников основной школы. Эти сертификаты, не являясь гарантированным пропуском в систему занятости и возможностью существенно повысить свой статус, все же выступают их необходимым условием. «Квалификационные сертификаты, — пишет У. Бек, — *все менее достаточны* и одновременно *все более необходимы*, чтобы добиться желанных, но столь немногочисленных рабочих мест» [3, с. 225].

Действительно, процесс, который можно обозначить как «тотальность образования», имеющий множество синонимичных выражений в современном социально-экономическом знании и политических программах государств, находит свое отражение как на макро- (социоэкономическая система, глобальные процессы), так и на микроуровне ценностных и статусных ориентаций и индивидуальных стратегий. Но в этом пространстве между обществом и индивидом существует масса не всегда четко делимых друг от друга и артикулированных социальных интересов, многообразие которых в современной общественной жизни отражается не только на образовании, но и практически на всех социальных институтах. Все эти интересы, то объединяясь, то сталкиваясь в некоем причудливом «броуновском» движении, все же иногда обнаруживают некоторую системность в оценках отношений между образованием и трудом в так называемом

«обществе знания». Элементы этой системности можно отследить путем выявления некоторых «опозиций», или альтернативных вопросов, перед которыми встает в настоящее время образование, становясь, несмотря на свою определенную и столь активно защищаемую «автономность», ресурсом для реализации многообразных интересов в современном обществе.

Обозначая эти вопросы, которые с разной степенью остроты встают сейчас перед образованием, не будем забывать, что хотя у них всегда есть конкретный источник или субъект, разглядеть его очень сложно в связи с тем, что он постоянно меняет свой облик в зависимости от условий, социокультурных особенностей и т.д. Поэтому, как это будет показано в дальнейшем изложении, в той или иной ситуации агенты, защищающие определенные интересы, могут стать на противоположную сторону или поменяться местами. Все это объясняется не только быстротой изменений или ценностными факторами того или иного сообщества, но и многомерностью отношения между образованием и трудом.

### **ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ ИЛИ ОБЩЕСТВЕННОЕ БЛАГО?**

Первый вопрос, стоящий перед образованием в его отношении с миром труда, имеет наиболее общий характер, хотя уровень обобщения и здесь является несколько относительным. Он отражает скорее дискуссии научных сообществ, а именно, противоречия экономического и социологического подходов к анализу образова-

ния. Однако они имеют вполне конкретные предпосылки, которые и необходимо рассмотреть.

Наиболее разработанной в современной экономической теории, начиная со второй половины прошлого века, является *концепция человеческого капитала*, получившая свое развитие в концепциях Т. Шульца, Г. Беккера, Дж. Минцера, Б. Вейсброта, Ли Хансен. Позднее большой вклад в её разработку внесли М. Блауг, Й. Бен-Порэт, Р. Лэйард, Дж. Псахаропулос, Ф. Уэлч, Б. Чизвик и другие.

Большинство исследователей отмечают, что эта теория является результатом индустриальных тенденций в производстве [13, с. 35]. Учёные, занимающиеся проблемами человеческого капитала, видят основания своих теорий у классиков политической экономии XVII в. В классической работе Г. Беккера человеческий капитал как запас знаний, навыков и мотиваций используется для продуктивной деятельности и?получения дохода.

В концепциях человеческого капитала человек и его способности, в том числе полученные в результате образования, сводятся к фактору производства и рассматриваются с точки зрения затрат, вложенных в?формирование качеств, необходимых для производительной рабочей силы, и полезности этих затрат.

Вместе с тем, несмотря на многообразие подобных высказываний, большинстве учёных не отрицается факт всё большего приближения образования к требованиям рыночной экономики как в структур-

ном, так и в содержательном отношении. Образовательные институты все больше ориентируются на требования работодателя, а системы государственного регулирования и оценки качества образования вырабатывают нормативы соответствия образовательных программ этим требованиям.

Для российской системы образования этот процесс находится ещё на начальной стадии, однако тенденции модернизации просматриваются достаточно чётко: руководители государства, образования, политики и экономисты подчёркивают необходимость взаимосвязи образования и рынка труда, в том числе и международного, в его перспективе. На укрепление этих связей направлены действия Европейского сообщества, направленные на реализацию Болонских принципов, в соответствии с которыми начинает развиваться и отечественная система высшего образования. Формирование корпоративных университетов, развитие системы непрерывного образования, участие работодателя в формировании учебных планов и преподавании и т.п. — все эти действия ориентированы на достижение партнёрства в реализации интересов различных субъектов, главными из которых являются *государство, образовательное (академическое) сообщество и бизнес*. Внутри этих субъектов также существуют многообразные группы интересов, цели которых не всегда совпадают. Опыт развитых стран по их урегулированию и созданию партнёрских отношений говорит о том, как сложно и иногда болезненно происходит их согласование.

Многие же исследователи указывают на то, что оно практически неосуществимо.

Фактически обозначенный нами теоретический вопрос сводится здесь к более конкретному: кто должен контролировать образовательные ресурсы: *рынок или государство*? Безусловно, мы понимаем, что две эти крайние радикальные парадигмы не должны разрушить одна другую и между ними существует масса компромиссных вариантов, как и групп интересов. Однако этот вопрос в той или иной форме всегда будет стоять перед системой образования. Его актуальность особенно сильно проявляется в современном обществе, где при быстрых изменениях утрата контроля над процессами может быть чревата серьёзными издержками. Особенно печально то, что самому образовательному сообществу отдаётся всё меньше прав голоса в определении собственных путей развития, в связи с этим обозначенная нами ранее триада субъектов постепенно превращается в диаду. Это, в частности, подчёркивает Лиотар, указывая на так называемую «*перформативность*» всех институтов, в особенности знания и образования, в ситуации постсовременности. Это значит, что любое производство знания и образовательная деятельность приобретают смысл только в отношении их *востребованности и эффективности* [20, р. 41].

Современные исследования подтверждают высказывания Лиотара. Стратегии развития образования в современном западном обществе определяются многообразными группами интересов, из которых

бизнес всё более активизирует свои позиции. Международное сравнительное исследование представителей академической профессии, предпринятое в начале 1990-х годов в различных американских, азиатских и европейских странах, показывает, что профессура вузов считает «подготовку студентов к работе» и «помощь решению основных социальных проблем» почти столь же важной, как «развитие науки и исследования» и «удовлетворение свободных интеллектуальных потребностей» [17, p. 189]. Как считают исследователи, само научное сообщество («класс интеллектуалов») постепенно перестало сопротивляться тому, что ключевые профессии в учреждениях высшего образования измеряются вкладом в мир труда и социальной уместностью вообще.

Учёные высказывают опасения по поводу чрезмерного проникновения бизнеса в образовательное пространство, которое превращается в мегакорпорацию. Американский ученый Л. Винер с горькой иронией приводит обстоятельства национальной встречи на высшем уровне образования, проводимой в Нью-Йорке в марте 1996 года. «Можно было предположить, что «встреча на высшем уровне образования» могла бы включить преподавателей и даже некоторых студентов. Вернитесь к реальности. Список участников содержал 49 корпоративных лидеров, 41 губернатора, и 30 человек маркировали экспертов образования (главным образом политических, собранных из настоящих и прошлых политических администраций)» [23, p. 177].

Многие учёные трагически переживаяют кризис идеалов Просвещения, уступающих давлению бизнеса и идеологическому проникновению. Однако и они должны понимать, что образование во все времена должно учитывать те идеи, которые высказал Дюркгейм ещё в начале прошлого века: образование формирует не человека вообще, абстрактного, «целостного человека», а представителя конкретного сообщества, с определенным способом мышления и культуры. Эта функция образования для современности, безусловно, должна быть решающей. Однако в образовании, если оно претендует на самостоятельность и автономию в формировании творческой личности, всегда имеется некая *избыточность*, без которой было бы невозможным социально-экономическое развитие, а именно, способность критически оценивать существующую ситуацию во всех сферах: науке, труде, социальных институтах — и формировать новое знание. Как ни странно, эта функция, столь востребованная на данный момент у специалистов, порой утрачивается самой системой образования, оказавшейся не в состоянии вступить в конструктивный, научно обоснованный диалог между бизнесом и властью. Поэтому в настоящее время этот, первый и наиболее важный вопрос остается открытым. По сути, все остальные вопросы, стоящие перед системой образования в её отношениях с миром труда, сводятся к этому, первому вопросу. Однако другие, не менее интересные и важные вопросы, открывают возможности для ещё большей неоднозначности в оценках этого отношения, включение в его поле других субъектов.

## **ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ (ОБЩЕЕ) ИЛИ УЗКОСПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЕ (ЧАСТНОЕ) ЗНАНИЕ?**

Этот вопрос касается содержания современного образования и требований к подготовке специалистов-профессионалов. Он очень широк и предполагает множество интерпретаций, поэтому мы дополнительно включили в него категории общего и частного, предполагающие большую широту трактовок и открывающие возможность для более глубокого анализа. В отношении к этому вопросу переплетаются самые различные интересы социальных субъектов.

Во все времена образование выполняло функцию формирования развитой личности, способной творчески мыслить, развивать свои способности. Эта классическая модель образования, направленная на глубокое, фундаментальное освоение знаний, понимание целостности изучаемых процессов, наиболее ярко представлена в университетах. Однако ориентация на освоение знаний и навыков, необходимых для конкретной области деятельности (профессионализация), в индустриальном обществе приобретает все большую значимость [11, с. 33–34]. Взаимосвязь фундаментальной и прикладной науки в XX веке становится основным вектором развития знаний и образования.

Однако исследователи говорят о возрастании *профессионализации* знаний в современном обществе и все большем влиянии второй модели на первую. Это обусловлено вполне объяснимыми причинами,

связанными с развитием технологий, многообразием видов деятельности, требующих специализированных знаний и умений. В вузах растет число специальностей, ориентированных на требования экономического развития, усиливается связь между производством, бизнесом и образованием, причём первые, как правило, задают тон в формировании образовательных программ и сами участвуют в их осуществлении. Развитие науки также оценивается по её реализации в экономическом процессе, о чем говорит существенная доля затрат на НИОКР в развитых странах и крупных транснациональных корпорациях. В этом плане и фундаментальные исследования становятся фактически «прикладными», поскольку вносят существенный вклад в последующее развитие прикладной науки.

На эти практические аспекты и нацелено развитие образования. Однако на пути поиска оптимального соответствия между образованием и трудом в области подготовки квалифицированных кадров встает множество преград, вызывающих усиление взаимных претензий между образовательным сообществом и работодателями. На этапе развития индустриального общества важным фактором было *структурное со-ответствие* подготовки выпускаемых специалистов потребностям экономики, контролируемое государственными органами. В отечественной и зарубежной науке и практике накоплен определенный опыт методологического и методического обеспечения прогнозирования спроса на специалистов. Так, в США разработкой кадровых прогнозов занимается Бюро стати-

стики труда. Прогнозы с горизонтом 10–15 лет уточняются каждые два года и являются частью среднесрочной программы управления экономическим ростом и занятостью. Во Франции прогнозирование рабочей силы осуществляется в режиме «пятилетних планов». В России под патронажем Министерства образования и науки уже с 90-х годов ведется работа по прогнозированию рынка труда, особенно большой вклад в нее вносит Центр бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета [2, с. 14].

По этому же принципу строятся и образовательные программы. Тип дисциплины, объем нагрузки, выделяемой на её преподавание, методы, использующиеся в процессе обучения — все это направлено на усиление востребованности выпускников, их адаптивности на рынке труда, достижение необходимых квалификационных показателей в рамках конкретной профессии. На образовательном горизонте появляются новые субъекты, определяющие направления и методы подготовки, — профессиональные сообщества, объединения, ассоциации. Они определяют не только объем и направленность необходимых профессиональных знаний и умений, но и формируют профессиональные ценности, этические кодексы представителей конкретных профессий или их групп.

Представители активно развивающейся во второй половине прошлого века социологии профессий пытаются определить критерии «идеальной профессии», среди которых:

- основанность на теоретических знаниях, предполагающая высокоинтеллектуальную подготовку в рамках образовательных институтов;

- длительный специализированный период подготовки, предполагающий освоение в период обучения не только знаний и навыков, но и профессиональной субкультуры, состоящей из набора ценностей, норм и концепций профессиональной роли;

- лояльность профессиональной компетентности ценностям общества, ориентация на служение общественности;

- наличие строго соблюдаемого этического кода профессии, интернализация которого осуществляется в период профессиональной подготовки;

- долговременность вовлечения в трудовую деятельность и приверженность профессии, выраженные в высоком уровне профессиональной идентичности её представителей;

- автономия профессионалов, выраженная во взаимоконтроле и поддержке закрытости группы посредством контроля доступа в профессию [22, р. 4].

Последний фактор является важным при определении целей профессионального образования: профессиональное сообщество контролирует его на входе и выходе, «тестируя» студентов и выпускников на соответствие профессиональным требованиям и ценностям, а образовательное учреждение — на возможность их обеспечить и культивировать. Действительно, представители профессиональных ассоциаций



принимают активное участие как в квалификационных испытаниях выпускников, так и во внешнем аудите качества профессионального образования, в том числе и университетского.

В этих условиях идеалы общего, классического знания начинают пересматриваться. Снижается роль *интеллектуалов*, тех, кто, по мысли Сартра или Лиотара, должен отстаивать правду, соответствующую интересам общества, осуждать несправедливость во всех его сферах. «Быть интеллектуалом означало, в частности, быть всеобщей совестью, — пишет М. Фуко. — ...Минуло много лет с тех пор, как мы перестали требовать от интеллектуала исполнения подобного рода роли. Это изменение было обусловлено появлением нового способа «связи между теорией и практикой». Интеллектуалы привыкли к работе не внутри «всеобщего», «образцового», «справедливого и истинного для всех», а в определенных отраслях, в конкретных точках, где сосредоточены условия их профессиональных занятий либо условия их жизни» [15, с. 247].

Таким образом, *интеллектуал-универсал превратился в интеллектуала-специалиста*. Объекты исследований и политических действий современного интеллектуала становятся все более локальными, но это связано с особенностью современной власти. В постсовременной политике власть является «разбросанной и местной», а истина становится опирающейся на многообразные нормы и правила различных сообществ. Поэтому вопрос о профессионализации интеллектуала, также как и вопрос о разде-

лении ручного и умственного труда, по мысли Фуко, может и должен быть рассмотрен по-новому. Идеологизация истины, по его мнению, неоспоримый факт, который в современном обществе продиктован условиями развития капитализма и демократических институтов. Поэтому и классическое образование не может быть полностью автономным, поскольку неизбежно оказывается под влиянием политических, профессиональных и рыночных субъектов.

Однако тенденции узкоспециализированного знания и тотальной профессионализации в современном обществе начинают размываться, и на этом фоне причудливо меняется роль общего знания. Глобальные масштабы ускорения производств, технологизация и информатизация экономики приводит к изменениям в структуре профессий. В конце XX века наблюдается повышение безработицы в развитых странах вследствие количественного и качественного дисбаланса между выпуском образовательных учреждений и потребностью экономики в квалифицированных кадрах. Усиление потребности работодателей в высококвалифицированных специалистах сочетается с увеличением численности «заменяемой рабочей силы», не имеющей гарантий стабильной занятости. К их армии все чаще начинают примыкать выпускники с дипломами, чья подготовка и уровень квалификации уже не соответствуют требованиям времени. «Внешние вторжения рынка труда повреждают и даже разрушают имманентную образованию смысловую основу профессионально ориентированной подго-



товки», — пишет У. Бек [3, с. 219]. Он описывает эту ситуацию не просто как кризисное состояние экономики или несостоятельность институтов образования, а скорее, как разрушение надежд, утрату традиционных социальных и ментальных структур. Действительно, строить прогнозы, планировать выпуски специалистов определенных профессий, чьи навыки уже через год или два могут оказаться не востребованными, в обществе негарантированной занятости становится все сложнее.

Экономика начинает строиться на краткосрочных проектах, гибких производственных коллективах. Растет временная, неполная занятость, усиливается несоответствие полученных дипломов и профессиональных квалификаций. Самое главное следствие этих процессов — рост числа трудоустраивающихся не по специальности или вынужденных сменить квалификацию. Вследствие этого утрачиваются позиции профессиональных сообществ, которые уже не могут защитить своих членов от негарантированности, как не могут и выработать адекватные критерии «входа-выхода» относительно профессий, границы которых становятся все более подвижными. Это приводит к тому, что профессиональное образование встает перед вопросом собственного существования и необходимости новых регулятивов, новых требований к специалисту-профессионалу.

Одним из подобных механизмов становится *непрерывное образование*, позволяющее работнику быстро адаптироваться к процессам изменений. В 50–60е гг. проблема непрерывного образования рассмат-

ривалась исключительно как проблема обучения взрослых с целью компенсации недостатков школьной подготовки, позднее — как проблема повышения квалификации работников. Но уже в 70-е годы в связи с вышеобозначенными процессами происходит пересмотр понимания непрерывного образования. Целью непрерывного образования становится *обеспечение возможности приспосабливаться к жизни в современном обществе*. В этой связи возникает проблема диверсификации образовательной системы, основанной на отходе от её традиционной структуры, унифицированного построения, на многообразии образовательных программ, на их мобильности и гибкости, ориентированных на изменения рынка труда и повышение адаптивности специалистов [7, с. 84–85].

Профессиональное образование, таким образом, становится частью непрерывного образования и, следовательно, должно выполнять две основные функции: быть гибким, ориентированным на постоянные изменения и повышать адаптивные способности работника. Обе эти новые функции существенно изменили подход к общей подготовке, дав ей «вторую жизнь». Надо сказать, что слово *«общее»* всё чаще становится применимым и к высшему образованию, которое постепенно теряет свою профессионализирующую функцию. Это наблюдается и в России: снижается процент работающих по специальности, при выборе карьерной стратегии всё меньшая роль отдается специальности, главное — поступить в вуз.

О.И. Шкаратан и В.В. Карачаровский, проанализировав сложившуюся ситуацию и тенденции изменений в сфере занятости, предлагают следующий перечень качеств, характеризующих современного работника и дающих ему преимущества в современной экономике:

- готовность к постоянной инновационной деятельности;
- подготовленность к обработке и оценке информации как постоянной составляющей трудовой деятельности;
- умение действовать в экстремальных ситуациях, принимать нестандартные решения, анализировать возникающие проблемы;
- готовность и подготовленность к сочетанию личных и групповых интересов, установлению контакта внутри своей группы и с другими коллективами;
- инициативность, предприимчивость;
- включенность в систему непрерывного образования и повышения квалификации;
- сочетание технической и гуманитарной культуры;
- профессиональная, квалификационная, территориальная подвижность [16, с. 36].

Аналогичные требования мы находим и в других западных и отечественных исследованиях. Вся эта совокупность требований вписана в три основных *контекста*:

**1. Личностный контекст.** Приоритет отдаётся личностным качествам работника, таким, например, как инициатив-

ность, ответственность, креативность и т.д. Работодатели отмечают также такое необходимое свойство работника, как «личностная зрелость», которой как раз и не хватает многим современным выпускникам вузов. Это значит, что *требуемые профессиональные характеристики работника стали напрямую определяться его личностными качествами*.

**2. Мобильный контекст.** Подразумевается готовность работника к постоянным изменениям, способность к принятию решений в ситуации изменений, а также к тому, чтобы самому быть субъектом этих изменений. Сюда относится также постоянная готовность учиться и переобучаться, обозначаемая многими исследователями как «потенциал работника». Характерно, *что ценятся не столько имеющиеся профессиональные качества, а готовность и способность работника их приобрести*.

**3. Корпоративный контекст.** Этот аспект можно было бы назвать «социальным», поскольку он предполагает важность коммуникативных качеств работника, уровня их адаптации в социальной среде, однако именно *лояльность организации, преданность её ценностям и интересам* выходят среди них на первое место.

Как мы видим, профессиональные качества работника начинают уступать так называемым «*общим компетенциям*», способностям быть гибкой, мобильной, развитой личностью, но в то же время и уметь начать «с чистого листа», воспринять новые ценности, культивируемые компанией, и новые навыки. *Профессионалом быть уже не мод-*

но, если понимать профессионализм в традиционном смысле. Это значит, что общее знание начинает по-новому осмысляться и вписываться в структуру современного образования. К профессиональному образованию теперь предъявляются новые требования, касающиеся усиления в нём роли универсального знания. «Необходимо отдавать предпочтение предметам, которые развивают интеллектуальные способности, инициативность, предпринимательство (совместимое с социально-этическими нормами), приспособляемость и готовность уверенно работать в сегодняшней и прогнозируемой производственной сфере» [14, с. 83].

Изменению подвергается и профессиональная структура — она становится всё более подвижной, приветствуются транспрофессионалы, «люди-портфели» — специалисты, способные к освоению новых или смежных профессий, носители уникального «пакета» знаний и навыков. Группы профессий становятся всё более укрупнёнными, профессиональная идентичность начинает уступать место «корпоративной идентичности», снижается роль профессиональных объединений. Образование реагирует на эти требования укрупнением групп специальностей, развитием межпредметных связей, развитием индивидуализации обучения.

Одним из механизмов этих изменений является *компетентностный подход* в высшем образовании. Компетенции представляют собой единство профессиональных навыков, умений и ценностных ориентаций. «Привлекательность понятия «компетенция»

вместо термина «квалификация» состоит в открытом и всеобъемлющем значении — если квалификация описывает функциональное соответствие между требованиями рабочих мест и целью образования, то компетенция / компетентность должна включать возможность действовать адекватно в широких областях» [19, р. 34]. Этот подход позволяет формировать гибкие образовательные программы, обеспечивая их соответствие требованиям современности.

Этим целям соответствуют и базовые компоненты Болонского процесса, предполагающие, в частности, формирование двухуровневой модели образования, первый из которых, бакалавриат, иногда именуют уровнем «общего высшего образования». Вторая ступень, магистратура, является более специализированной, практико-ориентированной и предлагает будущему специалисту сделать более осознанный выбор в соответствии со своими способностями и карьерными ориентациями. Кредитная система также позволяет выбрать различные пути формирования компетенций.

Однако противостояние универсального и специализированного знания, следовательно, не снято посредством этих изменений и требований современной экономики. Своеобразная «уступка» общему знанию делается так же, как следствие практической необходимости. Это новое знание является столь же прикладным и бизнес-ориентированным, сколь и в своё время было профессиональное знание. Насколько развитие общих компетенций будет способствовать развитию индивидуальности, формированию

универсальной личности, наверное, теперь не следует и говорить. Важно указать на то, что столкновение интересов становится всё более сложным и постепенно превращается в диалог, от которого каждая сторона должна выиграть. Формы и методы, предлагаемые образованием, становятся всё более разнообразными, а субъекты, включённые в него, всё более дифференцируются. В этом многообразии идей и подходов образовательному сообществу необходимо обрести собственный голос, активную позицию во взаимодействии с миром труда, основанную не только на потребностях рынка, но и на принципах социального и человеческого развития. Для этого образованию необходимо определить собственные «компетенции», отслеживая перспективы социального воспроизводства, тенденции развития экономики, индивидуальные стратегии субъектов рынка труда.

Перечень вопросов, стоящих перед отношением между образованием и трудом, можно продолжить и далее. Они затрагивают существенные оппозиции, которые периодически обостряются и мифологизируются в условиях рынка. Несмотря на усиление партнёрских отношений между группами, постепенное сглаживание противостояний, союз «и» между оппозициями ставить пока ещё рано. Осмысление этих противоречий, их всесторонний анализ является делом «новых интеллектуалов», которые должны использовать ресурсы, предлагаемые современным обществом, включая новые технологии, мобильные стратегии, учесть социосистемные

и социокультурные особенности конкретной социальной среды и активно включиться в диалог, предлагая обществу новые научно обоснованные сценарии развития.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Агранович М. Л., Полетаев А. В., Фатеева А. В.* Российское образование в контексте международных показателей: Сопоставительный доклад. М., 2005.
2. *Алашеев С. Ю., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю.* Методика среднесрочного прогнозирования спроса на подготовку специалистов в системе профессионального образования региона // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России. Сб. докладов по материалам Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Кн.1. Петрозаводск, 2004.
3. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.
4. *Ельмеев В.Я.* Теория и практика социального развития. СПбю, 2004.
5. *Жильцов Е.Н.* Экономика общественного сектора и некоммерческих организаций. М., 1995.
6. *Капелюшников Р.И.* Современные западные концепции формирования рабочей силы. М., 1981.
7. *Ломакина Т.Ю.* Современный принцип развития непрерывного образования. М., 2006.
8. *Мальшевский А.Ф.* Социология образования: Российская образовательная система: мониторинг, прогнозирование, управление. СПб., 2004.

9. *Плюснин Ю.М.* О трех направлениях в стратегии социального воспроизводства // Никитский клуб. Цикл публичных дискуссий «Россия в глобальном контексте». Вып. 6: Воспитание, образование, обучение в гражданском обществе. М., 2002.
10. *Поланьи К.* Великая трансформация: политические и экономические истоки нашего времени. СПб., 2002.
11. *Смирнова Е.А.* Введение в социологию образования. СПбю, 2006.
12. *Струмилин С.Г.* Проблемы экономики труда. М., 1957.
13. *Сутрун В.А.* Интеллектуальный капитал: главный фактор конкурентоспособности экономики в XXI веке. М., 2006.
14. Тенденции обновления систем и образовательных стандартов высшего образования государств-участников СНГ в контексте Болонского процесса: итоговый аналитический доклад. М., 2006.
15. *Фуко М.* Интеллектуалы и власть. Избранные политические статьи, выступления и интервью. М., 2002.
16. *Шкаратан О.И. Карачаровский В.В.* Русская трудовая и управленческая культура // Мир России. 2002. Т.XI.
17. *Altbach, Ph. G.*, ed. The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 1996.
18. *Bowen H.R.* Investment in Learning. San Francisco, 1978.
19. *Clement U., Arnold R.* Kompetenzentwicklung in der Beruflichen Bildung. Leske+Budrich, Opladen, 2002.
20. *Lyotard J. F.* Political Writings. UCL Press, 1993.
21. *Mincer J.* Schooling: Experience and Earnings. N. Y., 1974.
22. *Pavalko R.* Sociology of Occupations and Professions // Daedalus. 1963. № 92. P.4.
23. *Winner L.* The Handwriting on the Wall: Resisting Technoglobalism's Assault on Education // Globalization and the Future of Canadian Education. Ottawa: Fernwood Pub., 1997. P. 177.