ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Задача статьи — дать представление о комплексе педагогических идей, находящихся на переднем плане познавательного интереса общества знаний, идей, с которыми в нашей образовательной системе, увлечённой организационными и экономическими преобразованиями, к сожалению, мало знакомы.

ОБЩЕСТВО ЗНАНИЙ: СЛАБОЕ ЗВЕНО

А.О. Карпов

В том-то и беда, что наиболее
действенные средства направлены в наши
дни к целям, наименее желательным.

Фрэнсис Бэкон

В настоящее время стало ясно, что система образования не только непосредственно определяет возможности роста экономики, но и решает вопрос опережающего культурного роста личности, и, соответственно, формирует экономику и общество завтрашнего дня. То, что это общество будет обречено использовать знание в качестве главной движущей силы, понятно всем, однако рассуждения по поводу того, каким должно быть образование завтрашнего дня, у нас всё ещё достаточно спекулятивны.

Как дети могут лучше мыслить, а педагоги лучше учить мыслить в условиях галопирующего роста и социоэкономической экспансии знания? Эта проблема акцентирует внимание на содержании и методах образования, способных эксплицировать культурное будущее в сегодняшнем ученике. Речь идёт об особой, генеративной дидактике, об особом когнитивном многообразии личности учащегося. И педагогическая теория, и образовательная практика имеют дело с новой задачей, поставленной обществом, которое вынуждено представлять своё культурно аутентичное *сегодня* через призму вполне конкретного и отличного от сегодняшнего *завтра.*

КАРПОВ Александр Олегович - кандидат физико-математических наук, начальник Управления "Образовательные и научные молодёжные программы и проекты" Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана.

С этих позиций система отечественного образования на всех своих уровнях является слабым звеном нашего общества в его движении к культуре и экономике завтрашнего дня. Наши дети несуразностями образовательной системы поставлены перед необходимостью воспринимать непосильный объём несистематизированных и просто ненужных знаний (как вам нравится психология в первом классе?!). Преподаватели используют столь неэффективные и педагогически дремучие способы обучения, что принуждают к зубрёжке, обучению силами родителей, репетиторству. Последнее просто навязывается под угрозой неуспевания и непонимания.

Знания превращаются обучением в информацию, даже литература рассматривается под этим углом зрения. Информация учебного типа (в том числе информация от "обучающего" Интернета), в отличие от знания, подвержена быстрому распаду, поскольку психически не интегрирована деятельностью мысли. Тогда действие, поскольку оно всегда обусловлено знанием, его функционально оформляющим, становится невозможным. И мы воспитываем даже не дилетантов, а неумех. Наша система образования, особенно школьного, по методам обучения и степени выученности всё более деградирует. К отечественной школе в большей степени следует отнести упрёк в том, что "40% взрослых россиян за год не прочитали ни одной книги" [1, с. 2].

В связи с новой социальной реальностью западные специалисты отмечают культурное отставание образования от познавательных условий времени, поскольку научное мышление рассматривается сегодня через понятийный словарь Бора, Гейзенберга и Пригожина, тогда как школьные (да и вузовские) программы чувствуют себя ближе к эпистемной

системе Декарта, Ньютона и Лапласа [2, p. 158]. В нашей российской действительности школам чужд язык великих соотечественников Ландау, Сахарова и Прохорова. Вследствие недостатков системы общего образования и демографических потерь система высшего образования, особенно вузы технического профиля, обеспечивающие высокий уровень профессиональной подготовки, испытывают дефицит творческих и способных к освоению сложных программ абитуриентов.

Л.Н. Глебова, глава Рособрнадзора, констатирует, что в 2009 г. по результатам ЕГЭ в технические вузы пришли крайне неподготовленные выпускники школ, а на специальность "учитель физики" поступили абитуриенты с самыми низкими баллами. "Теперь учеников, — как утверждает Л.Н. Глебова, - будут учить физике самые неподготовленные учителя, и в технические вузы будут идти те, кто не прошёл по баллам на экономику и юриспруденцию" [3, с. 10]. Уровень подготовки поступивших на высокотехнологичные специальности по старой системе оценок соответствует глубокой "тройке", — отмечается в исследовании, проведённом Высшей школой экономики [4, с. 7].

Основная черта, характеризующая европейские университеты, — это связь между научной работой и преподавательской деятельностью. Так, доход Кембриджского университета от интеллектуальной деятельности достигает 3.5 млн. евро в год. Только в 2008 г. его сотрудникам; было получено 120 патентов и 35 лицензий [5, с 22]. В России же, по свидетельству Я.И. Кузьминова, ректора Высшей школы экономики, "научную работу ведут только 16% преподавателей и не более, чем в трети вузов. Есть вузы, в которых наукой занимаются 2-3% преподавателей — исключительно ради собственного удовольствия" [6, с. 6]

Существующее когнитивное и культурное рассогласование между требованиями социальной жизни, опирающейся на растущие системы производства знаний, и образованием в отечественных школах и университетах полностью предопределено плачевным состоянием педагогической теории с её закостенелыми моделями образования в рамках поддерживающего обучения. "Одной из самых важных задач педагогической науки сегодня, — считает авторитетный российский учёный-педагог В.В. Краевский, — является разработка нового содержания образования и соответствующих ему методов" [7, с. 16].

Подготовленный 30 лет назад Дж. Боткиным, М. Эльманджера и М. Малицем доклад Римскому клубу "Нет пределов обучению" стал индикатором назревающих перемен в образовании. В этом документе, оказавшем громадное влияние на всю систему западного образования, была сформулирована и обоснована политическая позиция, согласно которой в современных условиях надежда на поддерживающее обучение есть рецепт катастрофы [8].

Основная роль в создании знаний в контексте Лиссабонской стратегии Европейского союза (ЕС) отводится университетам, поскольку они находятся на пересечении научных исследований, образования и инноваций. Уникальность университетов — в их генетической вовлечённости в базовые структуры общества знаний. Речь идёт о генерации новых знаний, передаче их через сети образования и обучения, распространении с помощью информационных технологий, использовании в новых производственных процессах и в сфере предоставления услуг. Специалисты отмечают, что сегодня образовательные и экономические стратегии общества неразделимы. На европейском совещании в Хэмптон-Корте в октябре 2005 г. университеты были названы основой европейской конкурентоспособности [9]. В коммюнике 2006 г. Комиссия Евросоюза декларировала проведение образовательных реформ в русле подлинно европейского похода, не имитируя заимствованные импортные модели. Здесь же в интересах конкурентоспособности комиссия призывает защищать национальные интересы стран—членов ЕС. Последние не должны содействовать "утечке умов", возможна лишь их "циркуляция" в рамках образовательного пространства Евросоюза [9].

Политика конкуренции за лучших студентов и преподавателей в ЕС базируется на идеологии исследовательского превосходства, решающим фактором которого является превосходство в обучении исследовательской деятельности. Представляется, что при всех российских реверансах в адрес интеграционных идей европейских чиновников нам не следует ожидать ничего, кроме жёсткого образовательного и научного протекционизма в отношении привлечения и сохранения талантов, причем протекционизма, действующего исключительно в интересах экономики Евросоюза.

В нашей стране возрастная структура исследовательских кадров крайне неблагоприятна для пополнения контингента учёных. По данным Минобрнауки России, за период 1990—2005 гг. численность учёных и высококвалифицированных специалистов уменьшилась на 58%; потери составили более миллиона человек как в результате "утечки умов", так и вследствие "внутренней миграции" кадров [10]. Остроту проблемы в контексте демографических потерь иллюстрируют данные Британского совета, согласно которым в

странах с развитой экономикой доля студентов по направлению "высокие технологии" будет очень сильно расти — 8% в год. Эти сведения приведены в статье с весьма тревожным названием — "Российские студенты выбирают Лондон" [11].

Европейская конкурентоспособность понимается и через образовательное многообразие, из которого европейские университеты предполагают извлечь максимальную выгоду. Глубокие культурные и законодательные различия привели несколько лет назад к переносу срока завершения "болонских" реформ с 2010 на 2020 г. [9]. В 2009 г. после десятилетних попыток образовательных унификаций Комиссия ЕС вынуждена констатировать: "Тем не менее, сочетание профессионального и первой ступени высшего образования является камнем преткновения в странах Европы. Те страны, где профессиональное обучение отделено от университетского образования, игнорируют Болонское соглашение. Только в 10 странах эта система была полностью реализована (особенно это касается первой ступени — бакалавриата)" [12, p. 1]. Совершенно ясно, что основным инструментом модернизации европейского образования в настоящее время является не организационный, а педагогический подход, абсолютно отсутствующий в системе российских образовательных реформ. Именно этот подход, его методы и содержание, в ближайшей перспективе будет диктовать разумные формы образовательной когерентности.

Современная европейская концепция "образование через научные исследования" развивает в новых социокультурных условиях идеи В. Гумбольдта и их дальнейшую трактовку Ю. Хабермасом в контексте коммуникативной рациональности. Задача университета — это не научные исследования и образование, а образование через научные исследования. Результат такого образования трактуется как овладение базовыми компетенциями, обеспечивающими достижение постоянной востребованности в обществе знаний. Европейский социологический анализ показал высокую степень совпадения компетенций для трудоустройства с компетенциями, которые участвуют в проведении исследовательской деятельности.

Следует заметить, что понимание компетенции просто как способности применять знания в учебной или в "живой" среде является недостаточным. Знания из пограничных областей, например, никак не задействуются так "узко" понимаемой компетенцией. Однако эти знания совершенно необходимы для работы любого уважающего себя профессионала. Следовательно, то, что востребованность диктуется компетенциями, совсем не обещает подлинной конкурентоспособности. В конечном счёте именно структура и содержание индивидуальных знаний в культуросообразной аранжировке, понятых в том числе и как "знание—деятельность", составляют фундаментальный базис конкурентоспособности и в итоге востребованности личности.

В самом общем педагогическом плане компетентный подход не является образовательным новшеством; он выражает одну из двух конкурирующих со времён античности воспитательных традиций: в нашем случае "образование для жизни" берёт верх над "образованием для человека". Смыкание этих традиций сегодня мы находим в том узком взгляде, на культуру вообще лишь как культуру знаний; и с этой точки зрения образованный человек как действующая личность становится неотличим от его иной ипостаси — человека как культурной личности.

"Исследовательская" позиция в обучении ставит перед европейскими университетами трудную задачу — обеспечить преподавание дисциплин из цикла высшего образования практикующими исследователями не только на старших, но и на более ранних курсах. Решение этой задачи - необходимое, но не достаточное условие исследовательского обучения, поскольку практикующий исследователь может преподавать предмет, не передавая студентам исследовательского отношения к знаниям, то есть в догматической (некритической) манере. Вместе с тем европейские университеты серьёзно озабочены уровнем и содержанием научного образования, в особенности потому, что они готовят учителей точных наук и естествознания для среднеобразовательных школ. Педагогический аспект проблемы в том, что отправной точкой для "образования через научные исследования" необходимо сделать использование научных исследований в качестве методик обучения. Таким образом, ставится вопрос об эффективной педагогической операционализации научных исследований в качестве методик обучения. И такая операционализация составляет основу новой — генеративной — дидактики.

С учётом требований культуры знаний образовательная эпистемология полагается более генеративной, чем репрезентативной. Поясняющим примером до некоторой степени может быть подход к проблеме текущей оценки знаний ученика, которая рассматривается в оппозиции к картезианско-ньютоновской парадигме эталонного знания, жёстко отделяющего в учебных оценках победителей от проигравших. Традиционная оценка, опирающаяся на корреляцию ученических результатов и установленных стандартов, не измеряет в значительной степени то, что ученик выработал самостоятельно. В оценивании генеративном, а не

просто суммирующем, акцент делается на том, что ученик может сделать с полученным знанием, а не на том, как хорошо полученные знания соответствуют рамке, установленной другими" [2, p. 127].

Одна из центральных идей современной педагогики заключена в понятии "учебная трансформация", которая предполагает самодвижение и авторегуляцию познавательной деятельности, опирается на сеть открытых и самостоятельных взаимодействий, в результате которых осуществляются эффективные (с позиции ученика) изменения содержания обучения так, что это содержание становится процессом. Трансформативная учебная программа — открытая самопреобразующаяся познавательная система, способная синхронизировать учебный процесс с ростом личности посредством психически комфортной работы по использованию знания в условиях проблемных ситуаций.

Фактически под самопреобразованием понимается способность программы к перестройке своей структуры и схем познавательной деятельности с опорой на текущее генеративное оценивание ученика. Самопреобразование учебной программы действует через дидактику как трансформация на своей собственной основе, а во внешнем — через социокультурное взаимодействие, которое поставляет материал для творческого самоизменения индивида, для критики учебных иллюзий и реально существующего. Отсюда идея учебной трансформации радикальным образом направляет внимание педагогики на познавательную природу растущей личности. Функционирование самопреобразующейся учебной программы регулируется трансформативными рамками, которые есть не столько содержательная "недоговорённость" и методическая недостаточность, сколько встроенные нормативные структуры (разной степени жёсткости), обладающие принудительной силой.

Познавательная гибкость учебной программы — это её способность к когнитивной настройке, как индивидуальной, так и коллективной, то есть к дидактической фокусировке содержания и методов обучения на когнитивно особое в познавательной активности ученика. В отличие от вариативности обучения, предлагающей сформированное внешним агентом познавательное меню, познавательная гибкость предполагает внутренние возможности учебной программы для того, чтобы дать ответ на когнитивные пристрастия растущей личности. Познавательная гибкость ведёт к формированию когнитивного разнообразия сначала в учебном коллективе, а в перспективе — в когнитивно активной части социума. Когнитивное разнообразие определяется набором актуализированных когнитивных типов личности, функционирующих в обществе. Когнитивный тип личности, приведённый к психическому раскрытию, опирается на комплекс интеллектуальных способностей, которые детерминируют склонность к конкретным формам познавательной активности индивида в тех или иных предметных областях.

Познавательная гибкость передаётся через особого рода методическое и средовое богатство учебной программы. Это не просто определённый набор отдельных возможностей, а функционально организованная и структурированная трансформативная дидактическая система, порождающая когнитивно разнообразное обучение посредством конструирования дидактических стратегий. Познавательная гибкость определяет осуществимость индивидуальных притязаний ученика на построение целостной структуры личности. Однако целостность не подразумевает когнитивной одномерности, поскольку целостность и многообразие — вещи разные. Ученические притязания воплощаются в совокупности индивидуальных и коллективных познавательных траекторий и переходов между ними в качестве инструмента автокоррекции познания. Познавательное развитие современной личности, сфокусированное на компетентности научно-исследовательского типа, описывается индивидуальной проблемно-познавательной программой.

Индивидуальный познавательный выбор как оценка собственных перспектив составляет в условиях современной культурной ситуации основу профессиональной самоидентификации ученика. Участие в проблемной реальности предопределяет гибкость индивидуального познавательного роста, развитие личности, культивирующей собственную умственную деятельность и имеющей свои приоритеты, решения, размышления [13]. Познавательная гибкость учебной программы зависит от её дидактической трансформативности, которая определяет, что позволяется увидеть познающему. Трансформативные рамки дидактического типа формируют регулируемый диапазон воспринимаемой в обучении реальности, помещённой в предметное поле. Они задают ограничения на систему идей и познавательных переживаний и в конечном счёте — на репрезентируемость истины. Такая дидактическая жёсткость в большей степени продукт познавательных установок общества, чем идеологии, поскольку опирается на традиции и системы стандартизованных знаний. Хотя, несомненно, идеология селектирует познаваемое и трансформирует познавательный взгляд. Дидактическая жёсткость сковывает обоснованность

мысли, внушая ей контекстно-препарированное знание.

Познавательная генеративность учебной программы — это способность к воспитанию открывающего мир мышления, то есть мышления, творчески оперирующего исследовательскими, конструктивистскими, герменевтическими формами человеческого познания. Познавательная генеративность опирается на структуру учебной программы, идущую от её богатства и наделённую сложной конфигурацией идей и уровнями конкурирующего смысла. В то время как познавательная гибкость учебной программы формирует познавательное разнообразие коллектива, её генеративность ответственна за когнитивное многообразие личности. Творчество индивидуализирует, пользуясь богатством учебной программы; индивидуальная креативность раскрывает спектр своих потенциальных возможностей. Отсюда сочетание познавательной гибкости и генеративности - путь к творческой уникальности каждого.

Включение в культуру обучения генеративного познания, то есть познания, влекущего к созданию нового знания, новых смыслов и понимания, есть ответ на вызов социальной реальности, которая в наши дни акцентирует когнитивно-деятельную природу человека. Генеративное познание воспитывает способность к созданию собственных ментальных схем и субъективных знаний из непосредственного опыта в противовес традиционному подходу, когда ученик лишь копирует ментальные матрицы и познавательный опыт других. В генеративном ключе, например, работает "субъектная дидактика" Э. Кезела, которая продуцирует культуру обучения, полагающуюся на мультипланирование и конкурирующие обрацы мысли и поведения, на конструирование знания учащимися в проблемной среде [14, с. 443].

Разрешение нестандартных и плохо сформулированных проблемных ситуаций представляет сегодня, более чем когда-либо, обычную социальную практику. Поэтому современные учебные программы функционируют как трансформативные познавательные системы с открытыми проблемами и открытые проблемам. Структурирование проблемной ситуации с вычленением проблем и их связей предполагает наличие способностей видеть и понимать проблемы до их решения. Интуитивные формы познания лежат в основе нового знания, именно они опосредуют принцип трансцендентности научного познания. Так, Л.А. Микешина в книге "Философия познания" пишет: "По-видимому, радикальные изменения в сфере обучения и образования в целом, формирующие новый интеллект, — это в значительной мере программы, разрабатывающие приёмы и операции преобразования коренной интуиции" [15, с. 246].

Открытые задачи в современном обучении ставятся в условиях высокого уровня познавательной неопределённости и проблемной контекстности. В ходе решения они предполагают этапы концептуализации и выдвижения гипотез, прогнозирования и планирования, исследования и конструирования, моделирования и технологизации, оценки результатов и последствий. В отличие от детерминированного поиска единственного решения, характерного для традиционного обучения, открытые задачи предполагают спектр решений, описывающих с разных позиций проблемную ситуацию. Они инкорпорируются в образовательные практики через учебно-научную инновационную среду, создающую систему непредвиденных обстоятельств и познавательных перспектив. Именно в такой системе отношений содержание обучения становится процессом, поскольку представляет собой непредвиденный продукт исследования того, что неизвестно, а не передачу эталонного знания.

Познавательная генеративность учебной программы детерминируется её эпистемной трансформативностью, которая определяет, что позволяется представить ищущему воображению. Трансформативные рамки эпистемного типа задают диапазон изменений мысли, вызываемой обучением. Посредством рамок формируются правила оперирования знанием, критерии легитимных форм мышления, налагаются ограничения на модели создания и развития идей, а следовательно, на достижимость истины. В то же время такого рода ограничения стимулируют творческую личность в стремлении стать человеком, добивающимся понимания. Эпистемная жёсткость обучения есть продукт мировоззренческих установок социальной группы, его контролирующей. Она обслуживает идеологию и внушает мысли — как и куда ей следует двигаться. Здесь возможности идеологии граничат с безграничностью, и вместе с тем здесь главный объект ее притязания — выстраиваемая в идеологическом русле человеческая мысль.

Как именно предстаёт реальность в учебных системах? Она погружена в интерпретированные восприятия, в догматизированные предпосылки учебного плана. Через их интеллектуальные каркасы и когнитивные клише, то есть предписанные структуры знания и познания, педагогическая традиция предлагает судить о реальности и оценивать её. Представление реальности в обучении и через обучение в самом обучающемся — основной вопрос современного образования. И это представление

подводит сегодняшнее учебное заведение к созданию саморазвивающейся среды сотрудничества с внешними структурами жизни.

Ассоциация европейских университетов рассматривает образовательную систему как основное коммуникационное звено экономики знаний, а современные университеты как открытые и мобильные образовательные институты, консолидирующие взаимодействие общественных и культурных организаций, государственных структур, делового сообщества. Д. Карр считает образовательные учреждения инструментом инициирования в сложные социокультурные практики **[16].** Дж. Томлинсон видит современную школу пребывающей в тесном взаимодействии с внешней культурой и создающей тем самым связное знание [17].

Социокультурное взаимодействие учебной программы представляет собой включение в практики получения знания духовных и материальных перспектив и опыта общественной жизни. Оно выступает как инструмент создания и функционирования эффективных образовательных сред и тем самым детерминирует порядок и интенсивность реальности, допускаемой в учебное действие. Основной посыл современной педагогики в области социокультурного взаимодействия есть образование, обращенное в будущее.

Мир является скорее побуждающим, чем научающим, а обучение рассматривается современной педагогикой как открытая и самоорганизующаяся познавательная система. В связи с этим социокультурное взаимодействие обретает генетический образовательный статус и выступает опосредующим звеном между дидактикой и познавательной компетентностью. Тем самым ему отводится основная регулятивная функция в современном образовании, которая определяет познавательные цели, границы и возможности.

Установка на инновационный тренд реконструирует архитектуру учебных сообществ в направлении интегрированных образовательных систем. В контур учебных заведений включаются научные, профессиональные и культурные институции социума. Здесь методы обучения получают объединённую основу не только в виде ресурсной базы и знаний, но и в лице вовлекаемых специалистов. Среда обучения — более открытая и контекстно богатая — предоставляет широкий спектр возможностей для верификации своего призвания. Учебная программа фокусируется на культурно-контекстное обучение, то есть обретает качество культурно открытой дидактической системы.

Задача социализации ставится не просто под углом зрения интегрированного в общество человека, но в контексте его когнитивной синхронизации с культурой будущего в данном конкретном обществе. Именно на этом основывается наша концепция социализации научно-исследовательского типа. Таким образом, трансляционная парадигма в образовании, наделяющая его обязанностью исключительно передачи социокультурного опыта ушедших лет, изживает свой век. Индивидуальное мировоззрение, образцы поведения, социальные роли, познавательный инструментарий — всё это становится в значительно большей степени заложником будущих перспектив человеческой культуры, практики которой построены на росте научного знания.

Социокультурное взаимодействие через создание обобщённых ресурсов знаний — это новейшее направление в европейской образовательной политике. В основе концепции лежит идея объединения научных сред университетов на глобальном уровне в сетевые структуры, использующие сильные стороны своих участников. Сконцентрированный таким образом резервный фонд знаний, талантов и энергии становится стратегическим ресурсом общества для решения междисциплинарных задач. Экономически абсолютно новой и социально ответственной является задача самостоятельного управления университетскими сетями в русле маркетизации знаний и инновационной политики. Представляется, что отношения с деловым сообществом, с государством, с широкими общественными кругами здесь ставятся, как минимум, на равноправную и консолидированную основу. Знание получает свою истинную социальную цену, даёт прибыль и сверхприбыль, а взаимодействие с бизнесом обретает стратегическое значение с точки зрения конверсии знаний в конкретный продукт, процесс, технологию и продвижение культурных и социальных инноваций. Таким образом выстраивается агрессивная идеология образовательного превосходства европейского общества знаний. Сети, объединившие лучшие исследовательские университеты и научные центры Европы, не оставляют никакой надежды на "место под солнцем" для прочих стран.

Социокультурное взаимодействие учебной программы определяет структуры реальности, опосредующие обучение. Трансформативные рамки средового типа ограничивают количество моделей культурных образцов и социальных ролей. Их культурные ограничения сегрегируют, например, этнический опыт национальных меньшинств, заключённый в их этике, языке, литературе, костюме, а социальные — исключают концепции жизни малоимущих, непривилегированных и маргинализированных (подчас намеренно) групп

населения. Таким образом прививаются механизмы исключения многомерности истины. Однако, как отмечает Э. Райт, уникальность запечатлена в культуре, а целостность единого гражданского сознания во многих случаях зависит от состояния самобытности малочисленных групп [18].

Средовая жёсткость учебной программы есть продукт социальной политики, определяющей легитимные каркасы и антропологический базис жизни общества. В то время как дидактическая жёсткость ограничивает материал для оснований суждения, а эпистемная жёсткость предписывает, как и что мыслить, средовая жёсткость устанавливает смысловые границы толкований действительности посредством суггестии понимания сферы человеческих дел. Тем самым именно благодаря социокультурному взаимодействию учебной программы сегодня решается вопрос о достоверности и социальной адаптируемости учебного знания. Человека мыслящего учат не финансовые нормативы и организационные структуры; человека мыслящего учит знающий человек. В этом подлинный смысл образования общества и личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воробьёва И.* Путин сломал традицию // РБК daily. 2009. № 184.
2. *Doll W.E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. N.Y. and L.: Teacher College Press, Columbia University, 1993.
3. *Глебова Л.Н.* Вы приглашены // Поиск. 2009. №38.
4. *Булгакова Н.* Октябрьская эволюция // Поиск. 2009. №40.
5. *Беляева С.* С расчётом на взаимность. Университеты и научные парки Великобритании не нарадуются друг на друга // Поиск. 2009. № 24-25.
6. На переходе. Интервью с Я. Кузьминовым. Беседовала Н. Булгакова // Поиск. 2009. № 20.
7. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М.: Издательский центр "Академия", 2005.
8. *Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M.* No limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome. Oxford: Pergamon Press, 1979.
9. Delivering on The Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation // Communication from the Commission to the Counsil and the European Parlament. Brussels: Commission of the European Com munities, 2006.
10. *Терехов А.* Кадры за кадром? // Поиск. 2009. № 3-4.
11. *Кравченко Е., Коломейская И.* Российские студенты выбирают Лондон // Известия. 2004. № 173.
12. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process/MEMO/09/172. Brussels: Commission of the European Communities, 2009.
13. *Cuypers S.E.* Critical Thinking, Autonomy and Practi cal Reason // Journ. of Philosophy of Education. 2004. V. 38. № 1.
14. *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западня философии образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004.
15. *Микешина Л.А.* Философия познания. Полемические главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002.
16. *Carr D.* Making Sense of Education. L. and N.Y.: RoutledgeFarmer, 2003.
17. *Totnlinson J.* Policy and Governanse // Tomorrow's Schools — Towards Integrity / Eds. Ch. Watkins, C Lodge, R. Best. L. and N.Y.: RoutledgeFalmer, 2000.
18. *Wright A,* The Politics of Multikulturism // Studies in Philosophy and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. V. 23. № 4.