

Телегина Г. В.

«ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ»: ДИЛЕММА ПЕССИМИЗМА И «УМЕРЕННОГО ОПТИМИЗМА» В ЕВРОПЕЙСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСКУРСАХ

Телегина Галина Валентиновна – доктор философских наук, кандидат филологических наук, доцент, директор Регионального института международного сотрудничества Тюменского государственного университета, член экспертных комиссий при Еврокомиссии по программам Темпус и Эразмус Мундус. Тюменский государственный университет, ИИМС. Россия, Тюмень, 625003, ул. Семакова, 10.

E-mail: gtelegina@utmn.ru

Тел.: +7 (3452) 45 57 04

Аннотация. На протяжении последних двух десятилетий тема «непрерывного образования» продолжает находиться в центре теоретических и политических дискуссий как на Западе, так и в России. При этом общая риторика и практика употребления связанных с проблематикой непрерывного образования терминов и социально-политических коннотаций нередко страдают размытостью смыслов. Официальные документы Европейской Комиссии и других международных институтов свидетельствуют о том, что как видения, ассоциируемые с понятием *Lifelong Learning*, так и конкретные действия, направленные на его воплощение, подвергаются на протяжении последних лет постоянным изменениям.

На основании критического анализа современных социально-теоретических источников и исследования трансформации подходов к непрерывному образованию, автор обращается к генеалогии понятий, так или иначе включающих идею «образование в течение всей жизни». Сопоставляя теоретические интерпретации «непрерывного образования», автор стремится прояснить социальные предпосылки, политические дискурсы и экономические императивы, определяющие смену значений и прагматику использования понятия «образование в течение всей жизни» в европейском контексте. В частности, автор прослеживает формы его институализации в динамике формирования европейской образовательной политики, анализируя основные политические документы, специфические программы и финансовые инструменты воплощения образовательной политики на общем фоне Болонского процесса, пытаясь ответить на вопрос о том, каким образом и при каких условиях потенциал данного понятия в его изначальном гуманистическом смысле может быть восстановлен и использован в реальном политическом и общественном действии – как на национальном уровне, так и в глобальном измерении.

Ключевые слова: «образование в течение жизни», европейская образовательная политика, неолиберализм, генеалогия смыслов

На протяжении последних двух десятилетий тема «непрерывного образования» продолжает находиться в центре теоретических и политических дискуссий как на Западе, так и в России [Непрерывное образование..., 2008; Ключарёв и др., 2014; Горшков и др., 2011];. Английское выражение *Lifelong Learning*, чаще всего переводимое на русский язык как «образование в течение всей жизни», широко употребляется во многих политических документах, связанных с социальным реформированием. При этом общая риторика и практика употребления связанных с проблематикой непрерывного образования терминов и социально-политических коннотаций, нередко страдают размытостью смыслов. Официальные документы Европейской Комиссии и других международных институтов свидетельствуют о том, что как видения, ассоциируемые с понятием *Lifelong Learning*, так и конкретные действия, направленные — или не направленные — на его воплощение, подвергаются на протяжении последних лет постоянным изменениям. Для того чтобы понять, какая социальная реальность скрывается за официальной риторикой, необходимо ещё раз [Телегина, 2008] обратиться к первоначальным смыслам используемой терминологии и их трансформациям в контексте европейской образовательной политики и практики. А именно, следует попытаться ответить на вопросы о том, какие идеологии и политические дискурсы лежат в основе современных интерпретаций данного понятия, чем была обусловлена смена значений, вкладываемых в те или иные лозунги, в какой степени «мантра» понятия *Lifelong Learning* поддерживается дискурсивной политикой отдельных транснациональных организаций, и насколько она отражает реальные вызовы времени. Ответ на эти вопросы мог бы позволить понять, каким образом и при каких условиях потенциал данного понятия в его изначальном гуманистическом смысле может быть восстановлен и использован в реальном политическом и общественном действии — как на национальном уровне, так и в глобальном измерении.

«Lifelong Learning»: «жизненная необходимость» или политический конструкт?

На первый взгляд, выражение «образование в течение всей жизни» не несёт никакой новой информации, поскольку образование человека в широком смысле этого слова начинается с рождения и продолжается всю жизнь. Если в традиционных обществах основой легитимности знания служит традиция, миф, религия, то есть легитимность имеет скорее иррациональную основу, то

с развитием рациональности и её проникновением в самые различные сферы жизни и деятельности индивида, возрастает потребность в институциональной легитимации знания, и, соответственно, в институциональных средствах его отбора, дозирования, способа подачи и целенаправленности. Оказывается востребованным особый «социальный институт» для распределения и передачи такого отобранного и структурированного знания с целью формирования, или «образовывания» членов общества в соответствии с потребностями и нормами данной общественной системы. В историческом плане «система образования» как социальный институт, ассоциируется с усложнением общественных отношений и напрямую коррелирует с развитием государственности и бюрократии. Образование, таким образом, всё более и более принимает черты «социального факта». Эта дихотомия, как правило, отражается в виде оппозиций «неформальное/формальное» образование, «образование/обучение», «education/training», «Bildung/Erziehung», пытающихся с той или иной степенью адекватности уловить различие между живым процессом познания индивида и отвердевшей системой его «социализации» и «окультуривания» в интересах общества.

Соответственно, основные различия между теми или иными теориями общества, культуры и образования нередко сводятся к различиям в акцентах: либо на роль познающего индивида, либо на внешний по отношению к нему социальный контекст, то есть, к извечному спору двух конфликтующих на протяжении последних столетий подходов — индивидуалистского и «коммунитарного». Эта дихотомия, тесно переплетённая с иными философскими и идеологическими мотивами («прогрессивизмом», либерализмом, прагматизмом, функционализмом, и пр.), находит своё отражение и в современных интерпретациях термина *Lifelong Learning*.

Если обратиться к генеалогии понятий, так или иначе включающих идею «образования в течение всей жизни», рассматривая ближайшие к современному периоды, следует упомянуть теоретиков начала двадцатого века — таких, как Дж. Дьюи, А. Смита, Е. К. Линдемана, Б. А. Якли [Вагос, 212: 120]. Их идеи о важности образования для взрослых в поддержании жизнеспособности общества продолжают составлять основу многих современных гуманистических подходов к непрерывному образованию. Когда в 1930-е — 1940-е гг. фраза «образование на протяжении всей жизни» (*Lifelong education*) вновь оказалась на переднем плане в дискуссиях Р. Ливингстона с его современниками, она использовалась для характеристики образования, выходящего за формальные рамки, то есть придания определённого «культурного лоска». Образование в этом смысле нередко ассоциировалось с «образованием для досуга» (*Education for leisure*). В этом выражении в то время не просматривались смыслы «переподготовки» и «непрерывности», поскольку само значение слова «образование» в ряде языков, в том числе и в русском, совпадало со значением слова «формирование» — то есть придание «формы» на всю продолжительность трудовой деятельности и жизни [King, 1999: 111].

В 1960-е годы, когда понятие «образование в течение жизни» (*Lifelong education*) вновь вернулось в центр общественного внимания после почти двадцатилетнего перерыва, его истолкование включало три основные измерения. Во-первых, акцент на критическую оценку формального школьного образования; во-вторых, стремление приблизить непрерывное образование к актуальным научно-техническим достижениям в обществе; в третьих, особо подчеркивалась важность обеспечения равных возможностей и доступности постоянного профессионального развития для различных социальных групп [Bagros, 212: 120]. Этот период – с 1960-х по 1980-е годы – иногда характеризуют как первое поколение политической мысли, лежащей в основе истолкования и последующего использования данного понятия. Интерпретация, свойственная этому периоду, легла в основу философии образования через всю жизнь, разрабатываемой и пропагандируемой ЮНЕСКО. Эта философия стала реакцией на недовольство системой образования в 1960-е годы и на осознание необходимости поиска образовательных моделей, которые бы помогли решать проблемы социально-экономического неравенства между разными странами. Одним из первых важных международных документов, в котором нашёл выражение подобный подход, стал доклад ЮНЕСКО «Учиться быть» (*Learning to Be*), представленный Э. Фором в 1972 г. [Faurge, 1972] Этот документ основывался на традициях либерального просвещения, рассматривая образование как средство развития человеческой личности, ведущего к её самореализации. В нём прослеживаются мотивы одного из известных критиков идеи меритократии и инструментальности образования И. Иллича, отмечавшего подчинённость формального образования требованиям технократического мышления и проводившего разграничение между тем, что он называет “*schooling*” («обучение») и “*education*” («образование»): если «обучение» служит способом накопления «капитала знания», то «образование», в его понимании, означает, прежде всего, свободное решение каждого человека относительно своего смысла жизни и самореализации [Illich, 1974: 56]. Идеи И. Иллича о необходимости избавления от формализма школьной системы (*‘deschooling’*) и «*де-институализации*», образования получили отклик и поддержку в докладе Э. Фора. Его публикация была встречена с энтузиазмом и, казалось, открывала новые демократичные возможности для осуществления гуманистической идеи образования для всех и на протяжении всей жизни. Предложенное в докладе видение образования в течение всей жизни (*‘lifelong education’*), рассматриваемого в качестве самостоятельной ценности,

предполагает горизонтальную и вертикальную интеграцию образования и его демократизацию. Вертикальная интеграция интерпретируется как возможность для индивида включиться в формальную систему образования на любом этапе своей жизни, что предполагает не только создание структурно-экономических условий доступности образования, но и снятие моральных и психологических барьеров. При этом отправной точкой служат интересы и образовательные потребности самого индивида, его постоянное всестороннее развитие и самореализация рассматриваются как цель и, одновременно, условие создания демократического общества. Важным моментом считается его мотивация и желание учиться: формальная оценка или сертификация знаний в этом случае, как правило, не является целью.

Горизонтальная интеграция понимается как распространение образования на множество как формальных, так и неформальных областей социальной жизни, тогда как демократизация, в свою очередь, означает широкое вовлечение обучающихся в процессы «конструирования» и управления собственным образованием. Все эти три фактора, по мнению автора документа, должны были способствовать продвижению к созданию «обучающегося» общества (*learning society*), как необходимого условия для построения демократии. *'Lifelong education'*, таким образом, должно было выступить как либерализирующая и консолидирующая сила.

Однако быстрое развитие капитализма в глобальном масштабе на протяжении последующих десятилетий, обострение социального неравенства и растущая озабоченность в условиях усиливающейся экономической и политической неопределённости, привели к существенному спаду оптимизма 1970-х годов. Многим стало казаться, что гуманистическая интерпретация понятия «образования через всю жизнь» была экспроприирована официальным дискурсом европейских и национальных политических институтов и получила скорее экономическую, чем общечеловеческую направленность.

Второе поколение политической образовательной мысли связывается с концом 1980-х — началом 1990-х годов, когда новые подходы, предполагающие усиление взаимосвязи между образованием и экономикой, были эксплицитно изложены в ряде докладов Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) в 1973, в 1989 и 1996 гг. В этих документах вместо слова *'education'* фигурировало уже слово *'learning'*: [Milana, 2012: 107]. Уже в докладе 1973 г. *'Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning'* в центре находилось понятие «повторяющегося образования», что, фактически, подразумевало поиск различных путей распространения формального образования на более широкие слои населения, занятого в промышленном производстве. Основным интерес просматривался в прояснении способов развития экономического потенциала через обучение «рабочей силы», рассматриваемой как «человеческий капитал», что, в свою очередь, должно было вести к повышению уровня жизни и, в конечном счёте, к укреплению демократии. Главная

озабоченность OECD состояла в предложении практических решений по расширению образовательных возможностей всех участников в сфере занятости, при этом акцент ставился на приобретении «осязаемых» благ, конкретных, экономически выраженных результатов — как для индивида, так и для всего общества.

Для того чтобы понять произошедший в 1980-е годы сдвиг в использовании терминологии образования через всю жизнь, необходимо заметить, что русский вариант данного выражения не отражает существенного различия между английскими словосочетаниями *Lifelong Education* и *Lifelong Learning*: слово *learning* было бы корректнее перевести на русский язык как «учение» или «учёба» — в процессуальном значении этих слов. Не случайно замещение в европейской риторике 1980-х годов первого выражения вторым считается символическим, отражая важное смещение политических и идеологических акцентов: на смену дискурсов «государства общественного благосостояния» приходит парадигма, ассоциируемая, как правило, с именами М. Тэтчер и Р. Рейгана и характеризующаяся как «неолиберализм». Под этим подразумевается ослабление социально-обеспечивающей и защитной функции национального государства, «экономизация» и «инструментализация» ценностей, насаждение «рыночного» менталитета и провозглашение крайнего индивидуализма, означавшего в данном случае перекладывание всей ответственности за собственную карьеру, успех, жизнь — с государства — на самого индивида. Именно эта трансформация была отражена в замене термина «*education*» (предполагающего множество акторов данного процесса, включая, прежде всего, государство с его поддержкой) на термин «*learning*», акцентирующий роль и ответственность самого индивида за своё выживание в сложном и полном рисков мире. Смена терминологии, таким образом, отражала радикальный сдвиг в политическом дискурсе, в результате которого взаимоотношения между образованием, сферой труда и социально-экономическим развитием получили новую «неолиберальную» интерпретацию: функция образования была напрямую привязана к задачам обеспечения экономической эффективности как на социетальном, так и на индивидуальном уровне [Barros, 2012: 120; Holford et al, 2008: 711].

Обобщая, можно сказать, что доклад Э. Фора с его «просвещенческим» видением непрерывного образования, с одной стороны, и упомянутые выше доклады OECD с преобладающими инструментальными подходами — с другой, во многом сформировали основания для современных интерпретаций термина «образования в течение жизни» [Bartlett, 2003: 191]. Напряжение между этими

двумя тенденциями, обусловленное гетерогенностью политических элит, во многом определило в дальнейшем образовательную политику другой влиятельной транснациональной организации – Европейского Союза.

«Образование в течение жизни»: институализация в европейском измерении

Процесс трансформаций смыслов понятия «образование в течение жизни», а также его институализации, отчётливо прослеживается в динамике формирования европейской образовательной политики. Если обратиться к истории создания Европейского Союза и становления значимого для данной проблематики международного политического и юридического контекста в послевоенные десятилетия, то можно, вероятно, говорить о четырёх основных «фазах» в данном процессе [Ertl, 2003: 39].

Первый этап европейской образовательной политики (1951-1963 гг.) был связан с Парижским (1951) и двумя Римскими соглашениями (1957): именно они, как известно, составили юридическую основу нынешнего Европейского Союза. Важно отметить изначально экономический характер Европейского Сообщества, заложенный данными соглашениями: в результате Парижского соглашения было создано Европейское Угольное и Сталелитейное Сообщество (ECSC), расширенное Парижскими соглашениями до Европейского Экономического Сообщества (ЕЕС). Уже в ранних договорённостях были прописаны меры по финансированию профессиональной подготовки и переподготовки рабочей силы (в частности, в статьях 41, 56, 57, 118 ECSC и статье 128 Соглашения ЕЕС).

На втором этапе (*Foundation Phase*) (1963-1976 гг.) были более отчётливо сформулированы и развернуты основные 10 принципов формирования общей европейской политики в сфере профессионального образования и подготовки (решение 63.226 от 02.04.1963), заложенные в статье 128 ЕЕС. Основным пафосом этих принципов было стремление предоставить всем гражданам Союза равных возможностей в выборе профессиональной подготовки и работы. Поскольку Сообщество, как было отмечено, имело экономическую основу, профессиональное образование рассматривалось главным образом как инструмент обеспечения мобильности рабочей силы в рамках сообщества. Лишь в начале 1970-х гг. ситуация и общая риторика официальной политики начинают изменяться: всё чаще начинают звучать мотивы необходимости подготовки «новых европейских граждан будущего». [Ertl, 2003: 17].]. В период с 1974-1976 гг. принимается Программа Действия (*Action Programme*) и создаётся Комитет по Образованию, а также Европейский Центр развития профессионального образования в Западном Берлине (CEDEFOP). Именно этот Центр, задача которого состояла в анализе систем профессиональной

подготовки и развитию взаимно-признаваемых форм квалификации, а также координирование всех коммуникаций в данной области, стал реальным центром новых европейских инициатив.

Третья, «расширительная» фаза европейской политики в области образования (1976-1992 гг.) характеризуется дальнейшим утверждением понятия «европейского измерения» в образовании и профессиональном обучении, развитием программ и прочих институциональных инструментов. В ответ на вызовы совершенствования информационных технологий и высокого уровня безработицы среди молодого населения, которая уже не рассматривается как временное и преходящее явление, в начале 1980-х гг. запускаются новые программы, направленные на профессиональную подготовку и мобильность студентов, такие, как *Comett* (European Community Action Programme in Education) (1986), *Erasmus* (European Action Scheme for the Mobility of University Students) (1987), *Petra* (1988). Кроме того, в середине 1980-х гг. на основании решения ЕС 85.386, июнь 1985 г., были представлены пять уровней профессиональных квалификаций и сертификации, действующие на всём Европейском пространстве, составившие основу взаимного признания и прозрачности квалификаций на последующих этапах, в частности, в рамках Болонского соглашения.

Несмотря на активизацию законодательской активности на европейском уровне для воплощения идеи «пожизненного образования» в практику, большая часть этой активности была сосредоточена на относительно ограниченном сегменте данной сферы. Главным образом, она касалась сложностей перехода от образовательного этапа в жизни индивида к его трудовой деятельности, а также проблем грамотности взрослого населения. [Holford et al., 2008: 46]. Изначальное употребление выражения *Lifelong Learning* в риторике Евросоюза фактически не включало в себя школьное и вузовское образование, так же как и образование для «третьего возраста», то есть пенсионеров [Jarvis, 2011: 37]. Такое ограниченное истолкование просматривается в Маастрихтском соглашении (1992), сыгравшем важную роль в дальнейшей институализации непрерывного образования в Европе. С подписанием этого соглашения связывается четвёртый, «консолидирующий» этап европейской образовательной политики. В этом документе более ясно и однозначно были прописаны положения, связанные с образованием и профессиональной подготовкой, впервые эксплицитно подчеркнута важность всеобщего охвата начальным профессиональным образованием, а также недвусмысленно поставлена задача непрерывного обучения как способа содействия бизнесу в условиях



адаптации к переменам. «Образование в течение жизни», понимаемое в данном документе скорее как после-школьное, или среднее профессиональное образование, было призвано решать такие задачи, как способствовать индустриальному развитию, улучшить интеграцию систем образования европейских стран на этих образовательных уровнях, содействовать взаимодействию средне-специальных учебных заведений и бизнеса.

Объектом многочисленных дискуссий стало понятие «европейского измерения» в образовании, рассматриваемое как важный инструмент на пути к европейской интеграции. Это понятие нашло отражение в статье 126(2) Соглашения (1992) и в дальнейших документах Европейской Комиссии. Для реализации 126 и 127 статей Маастрихтского соглашения в 1994 – 1995 гг. предлагаются новые европейские программы – *Socrates* и *Leonardo da Vinci*, действие которых было далее распространено также и на страны Центральной и Восточной Европы. Программа *Leonardo da Vinci*, основанная решением Совета 94.819.ЕС в 1994 г. и рассчитанная первоначально на 5 лет, с общим финансированием 620 млн. экю, представляла собой новую рамочную программу, включившую в себя деятельность, ранее поддерживаемую на основе программ *Petra*, *Force*, *Eurotecnet* и, отчасти, *Lingua*, *Iris*, *Comett*. Акцент программы, первоначально сделанный на развитие двустороннего сотрудничества между образовательными институтами, позже сместился на многосторонние проекты с основной целью содействовать интегрированию начального и продолженного профессионального образования. Обе программы были продлены до 2006 г. и были достаточно успешными в качестве программ первого поколения. В обеих программах подчёркивалась приоритетность образования в течение жизни, тесно увязанная с мультимедийными технологиями. Программа *Socrates II* включала в себя две новые подпрограммы – *Grundtvig* (образование для взрослых) и *Minerva* (дистанционное образование и использование новых коммуникационных технологий в обучении).

Программа *Leonardo da Vinci II*, в отличие от первого своего этапа, имела существенный момент новизны, концентрируясь на таких ключевых приоритетах, как продвижение «европейского измерения» и качественных инноваций в среднее профессиональное образование с целью повышения конкурентоспособности выпускников на европейском рынке занятости и снижения уровня безработицы среди молодёжи.

Дальнейшая популяризация и институциональная поддержка *Lifelong Learning* европейскими организациями разворачивались в нарастающем темпе. Так, 1996 г. был объявлен Европейской Комиссией «годом образования в течение жизни», что означало призыв ко всем странам – членам Евросоюза принять те или иные меры для того, чтобы обеспечить возможности «всем» гражданам учиться «на протяжении всей жизни», однако акцент при этом ставился на профессиональную подготовку к тем специальностям, к которым люди, не имеющие достаточного образования, не имели ранее доступа [King,

1999: 115]. Приводимая ниже хронологическая последовательность основных политических решений наглядно иллюстрирует направление развития и динамику институализации данного понятия:

1. 19 июня 1999 г. – министрами образования 29 стран подписана Болонская Декларация, положившая начало межправительственному процессу, направленному на создание «Европейской зоны высшего образования» к 2010 г.

2. Март 2000 г. – на совещании Совета Европы и глав правительств в Лиссабоне утверждается так называемая «лиссабонская стратегия» в области образования. В ответ на вызовы глобализации в качестве основной задачи ЕС на ближайшие 10 лет формулируется миссия создания основанной на знании, конкурентоспособной и динамичной экономики, способной к устойчивому экономическому росту, обеспечивающей экономическую связность и улучшение ситуации в сфере занятости. Ключевым звеном в решении данной задачи объявляется образование в течение жизни (*Lifelong Learning*), которое определяется как «вся полезная образовательная деятельность, принимаемая в непрерывном режиме с целью расширения знания, улучшения умений и компетенций» [A Memorandum..., 2000: 3].

3. Июнь 2000 г. – Европейский Совет по образованию принимает Резолюцию по образованию в течение жизни (*Resolution on Lifelong Learning*).

4. 21 ноября 2001 г. – Европейская Комиссия принимает Коммюнике по «реализации превращения Европы в пространство непрерывного образования», в котором подчёркивается, что *Lifelong Learning* должно включать также дошкольный и пенсионный возраст: «*Lifelong Learning* не ограничивается лишь экономическим подходом, или лишь образованием для взрослых. Оно также охватывает весь спектр формального, неформального и «информального» образования, от дошкольного до пенсионного возраста» [Making..., 2001:3]. Одобрена программа на 10 лет и направлена на достижение трёх основных целей: улучшить качество и эффективность систем образования и профессиональной подготовки в странах Евросоюза; сделать их доступными для всех граждан; сделать их открытыми в мировом масштабе. Для достижения данных целей определены 13 задач, касающихся различных типов и уровней образования – формального, неформального и информального, – таких, как подготовку учителей, формирование базовых умений, интегрирование информационных технологий в образовательный процесс, эффективность инвестиций, изучение языков, мобильность, оказание преподавательской поддержки на протяжении все жизни, и ряд других.



5. Июнь 2002 г. — представлен отчёт рабочей группы по качественным показателям в области *Lifelong Learning* (предложено 15 таких показателей), а также принята Резолюция Совета Европы о “*Lifelong Learning*”.

6. Ноябрь 2003 г. — опубликовано Коммюнике Еврокомиссии по оценке прогресса в реализации Лиссабонской стратегии.

7. Февраль 2004 г. — представлен совместный отчёт Совета по образованию и Еврокомиссии по реализации Лиссабонских решений: “*Education and Training 2010*”.

8. Май 2004 г. — на совместном заседании Совета Европы и представителей правительств стран-членов ЕС приняты решения по поводу оценки неформального и информального образования» (“*Validation of non-formal and informal learning*”).

9. Июль 2005 г. — опубликован рабочий документ ЕС по созданию Европейской Системы Квалификаций (*European Qualifications Framework – EQF*), определившей в качестве приоритета унификацию квалификаций и сертификации.

10. Декабрь 2006 г. — приняты рекомендации Европейского парламента и Совета Европы по ключевым компетенциям в области образования в течение всей жизни (“*Key Competences for Lifelong Learning*”).

11. Ноябрь 2006 г. — принято решение №1720/2006/ЕС Европарламента и Совета Европы о начале новой интегрированной программы в области образования в течение всей жизни ‘*Lifelong Learning Programme*’, которая вступила в действие с 1 января 2007 г. и действовала вплоть до декабря 2013 г. Впервые в единую программу были объединены образовательные возможности для людей всех возрастных категорий. Программа вобрала все себя ранее существовавшие программы: *Erasmus* (3 114 млн. евро), *Leonardo da Vinci* (1 725 млн. евро), *Comenius* (1 047 млн. евро) и *Grundtvig* (358 млн. евро). Их объединяет «сквозная» рамочная программа, координирующая общую политику сотрудничества и инноваций, изучение иностранных языков, развитие информационно-технологической и педагогической структуры, и пр. Кроме того, интегрированную программу дополняет новая программ Жана Монэ, поддерживающая институты и виды деятельности, направленные на европейскую интеграцию. Общий бюджет программы ‘*Lifelong Learning Programme*’ составил 6 970 млн. евро.

12. Октябрь 2008 г. — по просьбе французского правительства Европейская Ассоциация Университетов разработала Хартию об образовании через всю жизнь (*Charter on Lifelong Learning*), составленную в форме направленных на реализацию программы непрерывного образования обязательств со стороны университетов и со стороны правительств.

Тенденция к интеграции и повышению эффективности управления реформами в образовании на европейском уровне отчётливо проявилась и в недавно запущенной новой «зонтичной» программе Еврокомиссии —

программе «*Erasmus +*», поглотившей семь существовавших ранее инструментов финансирования образовательных реформ, включая программы '*Lifelong Learning Programme*', *Tempus*, *Erasmus Mundus* и др., и направленной на модернизацию образования, профессиональной подготовки и работы с молодёжью. Бюджет этой программы утверждён в размере 14,7 млрд. евро, что на 40% выше затрат на ранее действовавшие программы [Erasmus+, 2014]). При этом, учитывая, что около трети молодого населения в странах Евросоюза (20-22 года) охвачены высшим профессиональным образованием, затраты на этот сектор образования в 2012 году составили порядка одной пятой всего образовательного бюджета [Eurostat, 2011].

Важным контекстом развития темы «образования через всю жизнь», начиная с 1998 г. и по настоящее время, явился Болонский процесс, в котором данная тема прослеживается во всех ключевых документах. Если на первых этапах Болонского процесса основные приоритеты ориентированы на развитие скорее «географической» мобильности студентов и преподавателей с целью усиления позиций европейского высшего образования в мировом измерении, при этом вопросы социальной мобильности остаются слабо акцентированными, начиная с Пражского Коммюнике (2001) и в последующих документах, например, в Лондонском Коммюнике, (2007) социальное измерение начинает приобретать большую значимость. Если в первые годы Болонский процесс, фактически, способствовал утверждению идеи университета как элитарного института, в последние годы всё чаще звучат мотивы социальной инклюзии и социальной мобильности, ориентированных на различные возрастные и социальные группы и подразумевающих необходимость непрерывного образования. В проекте создания единого европейского образовательного пространства (*European Higher Education Area – EHEA*), образование, которое рассматривается как общественное благо и общественная ответственность, призвано способствовать упрочению социальной связности и уменьшению социального неравенства на национальном и общеевропейском уровнях [Holford, 2014: 15-16].

Очевидно, что в риторическом плане происходит расширение семантического поля термина '*Lifelong Learning*': оно определяется как «вся познавательная деятельность, осуществляемая на протяжении жизни [индивида], с целью расширения знаний, совершенствования умений и компетенции – в личностной, гражданской, социальной перспективе, и/или в связи с профессиональной занятостью». *Lifelong Learning* предполагает приобретение и постоянное обновление всех типов индивидуальных способностей, интересов,



знания и квалификаций, начиная с дошкольного возраста и включая пенсионный период. Полученное знание и навыки должны позволить каждому гражданину адаптироваться к жизни в обществе, основанном на знании, с тем, чтобы активно участвовать во всех сферах социальной и экономической жизни, сохранять контроль над собственным будущим. Предполагается, что для каждого индивида все формы образования должны представлять ценность: формальное, неформальное (например, опыт, приобретённый в процессе трудовой деятельности) и «информальное» образование, приобретаемое в ситуациях повседневного общения [Ключарев, 2013: 112].

При этом становится всё более очевидно, что формирование системы образования для взрослых обусловлено целым рядом специфических для конкретных национальных контекстов факторами, включающими исторические формы институционализации образования, особенности корпоративной культуры в рамках рынка занятости, уровень развития государства общественного благосостояния и социальной защиты граждан, уровень гражданского самосознания, и пр. [Saar, et al., 2013: 214-216]. Важность учёта национальностей особенностей в разнообразии форм воплощения замысла «непрерывного образования» продемонстрирована в отчёте о реализации Болонского процесса в 2012 г. [The European Higher..., 2012: 127-145]. Нужно заметить, что в то время, как в ряде европейских стран высказываются опасения в связи тенденцией к стандартизации всех и вся, которая трактуется как угроза либеральному образованию и самой идее образования как самостоятельной ценности [Holford et al., 2008: 80], подобные тенденции нередко слепо копируются и возводятся в абсолют в некоторых странах Восточной Европы, включая Россию.

Итак, хотя недавняя динамика европейского политического дискурса свидетельствует о некотором повороте в сторону гуманизации образовательных реформ, в связи с кризисом последних лет и его последствиями приоритетность социального измерения в образовательных реформах и реальных экономических программах европейских институтов и национальных правительств по-прежнему оставляет место сомнению, уступая его неолиберальным дискурсам [Desjardins & Rubenson, 2013: 193]. Это отчётливо прослеживается в курсах образовательной политики не только англо-саксонских стран, таких, как Великобритания [Holmwood, 2014], но и затрагивает страны с традиционно сильным государством общественного благосостояния, такие как, например, Финляндия, где образование для взрослых практически полностью интерпретируется с точки зрения теории человеческого капитала [Wildemeersch, Olesen, 2012, 99]. При этом статистика образования для взрослых, например, в странах Европы, свидетельствует о том, что успех практической реализации политических и образовательных программ остаётся пока менее, чем умеренным [European Commission..., 2001].

Это не могло не вызвать усиления потока критики в адрес политического истеблишмента, выразители которого утверждают, что, несмотря на популистские заявления европейских правительств и чиновников образования, идеал «образова-

ния» в его просвещенческом прочтении нередко присваивается и сопрягается с чисто прагматическим подходом, продвигающим экономические приоритеты. В данной связи интересно обратиться к альтернативным преобладающему позитивистскому контексту подходам, а именно, к аргументации критической парадигмы в теории образования.

Lifelong Learning в перспективе критических подходов

Как следует из обзора западной критической литературы, в интерпретации понятия *Lifelong Learning* просматриваются те же основные тенденции, что и в интерпретации сущности глобализации и связанных с ней социальных процессов. Если доминирующая в официальной транснациональной и национальной политической риторике функциональная парадигма апеллирует к понятиям общества знания, экономическим вызовам глобализации и трансформации роли отдельных государств, то представители критических подходов связывают «экономизацию», то есть, по сути, выхолащивание гуманистических и демократических ценностей из понятия «образование через всю жизнь», с преобладанием плотного неolibерального дискурса — как в идеологическом и научном плане, так и на уровне программ действий влиятельных международных политических институтов и организаций. По мнению А. Ходжсона, популяризация понятия *Lifelong Learning* в 1990-е гг. стала своего рода «реакцией на пугающие изменения технологической, экономической, социальной и политической среды — в результате этот термин становится таким же скользким и многоаспектным, как сама среда, в которой он возник и существует» [Hodgson, 2000: 4, cit. by Bartlett, 2003: 196]. Сам термин *Lifelong Learning* в 1990-е гг. в некотором смысле вообще утративший своё значение благодаря многочисленным и, часто спекулятивным политическим интерпретациям, оказался чрезвычайно удобен для политиков, поскольку благодаря своей «всеохватности», мог быть использован в любой ситуации в нужном смысле [Bartlett, 2003:207].

Хотя обычно считается, что «пик влияния» функциональных теорий и инструменталистских подходов в образовании приходится на 1960-е — начало 1970-х годов, конкретная административная практика и современная образовательная политика свидетельствует о его фактическом доминировании [Field, 2012: 6; Nillson et al., 2013: 176]. Несмотря на риторическое разнообразие и национальные различия, всё более отчётливо начинают вырисовываться контуры внутренне

связанной ортодоксии, присущей политике ряда стран [Brown et al., 2003: 37]. Именно ключевые черты этой «ортодоксии» и определяют специфику современного образовательного планирования, состоящей в «асоциальности» предпосылок, лежащих в основе моделей планирования. В основе всех этих подходов лежат теории, предполагающие, что потребности общества могут быть чётко определены и измерены в экономических терминах, и что общественные реакции на эти потребности не представляют проблемы. К таким теориям принадлежит и теория «человеческого капитала» (*human capital theory*), которая, невзирая на многолетнюю критику, остается чрезвычайно популярной среди политиков. Теория человеческого капитала исходит из посылки о том, что улучшение качества рабочей силы ведёт к повышению уровня производства, эффективности и конкурентоспособности на мировом рынке труда. Отсюда, следуя обратной логике, делается вывод о том, что причиной низкой эффективности служит недостаточное «качество» рабочей силы. Соответственно, на образование возлагается ответственность за бедность и безработицу. Тем самым, по мнению критиков, теория человеческого капитала, затемняет структурные неравенства, касающиеся доступа к образованию как к социальному капиталу, а также всё растущую дифференциацию доходов в национальном и международном масштабе, гипертрофируя факт «интеллектуализации» труда в современном обществе. Востребованность подобных подходов объясняется рядом причин. С одной стороны, они предлагают относительно простое решение экономических проблем, одновременно обеспечивая политический форум. Увеличение финансирования образования с одновременными «строгими» ограничениями, сопровождаемыми лозунгами повышения эффективности и «отдачи от вложений», создаёт позитивный политический имидж органам власти, при этом отвлекая общественное внимание от сложных системных проблем, требующих трудоёмких решений и нередко помогая завуалировать непродуманную и недалёковидную политику. Несмотря на то, что реальное продвижение к «обучающемуся обществу» может быть малозаметным, подобные понятия придают политике вид новизны и позитивности.

Как и вся неолиберальная парадигма, «теория человеческого капитала» возлагает всю ответственность за собственные жизненные неудачи на самих индивидов. Несмотря на риторику, провозглашающую инклюзию и развитие внутреннего потенциала индивида, в ней достаточно заметно просматривается принуждение и подконтрольность. Содержание «образования в течение жизни», так же как и весь социальный институт образования, оказываются в значительной степени подчинены формализации, аккредитации, унифицированной оценке, то есть, в конечном счёте, экономическим императивам. На уровне отдельного индивида в качестве пресуппозиции принимается тезис о том, что индивидуальный выбор всегда определён материальной мотивацией, то есть стремлением к максимизации собственного материального благополучия. При этом не учитывается, что личные предпочтения

могут определяться иными ценностями и целями, такими, как саморазвитие, повышение собственной самооценки, чувство удовлетворения от интересной деятельности и пр.

В качестве заключения следует ещё раз подчеркнуть, что на фоне неоднозначных оценок и часто справедливой критики европейской образовательной политики, следует признать определённый разворот, по крайней мере, на уровне риторики, в сторону положительного потенциала «гуманизации» образования. Осознание чрезвычайной актуальности обеспечения согласия и связности в европейских обществах, невозможное без полноценной культурной интеграции его граждан через непрерывное образование в его расширенном, гуманистическом понимании, постоянно присутствует во многих последних документах Еврокомиссии, Юнеско и других организаций, конкурируя с неолиберальной аргументацией. Несмотря на постоянно присутствующее в европейской образовательной политике напряжение между двумя названными идеологиями, можно, вероятно, говорить об определённых шагах по направлению к холистическому видению непрерывного образования, а также к осознанию необходимости кропотливой и трудоёмкой работы с целью создания соответствующей инфраструктуры для его поддержки. Тем не менее, не может не вызывать опасений ставшая вполне отчётливой тенденция к тотальной институализации всех разновидностей образования и к стремлению подчинить его системным императивам. Взгляд на образование как на индустрию для повышения государственной конкурентоспособности и как на прибыльный вид услуги, успешно продаваемой на мировом рынке, существенно сужает и ограничивает его общественные и культурные задачи. На смену инструменталистскому подходу должен прийти целостный, гуманистический взгляд на образование, которое оказалось бы способным подготовить людей к критическому, рефлексивному отношению к самим себе и окружающей их действительности. В этом смысле оказывается чрезвычайно актуальной разработка целостного и сбалансированного подхода, основывающегося на ясном понимании самого концептуального аппарата «образования в течение жизни».



Список Литературы

Горшков М. К., Ключарёв Г. А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. — 232 с.

Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Ключарёв Г. А. М.: ИС РАН. 2008. — 400 с.

Ключарёв Г. А. Непрерывное образование в контексте глобализации и поисков идентичностей // Гуманитарий Юга России, 2013. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Института социологии Российской академии наук URL: http://www.isras.ru/files/File/Gumanitary_Yuga_Rossii/2013_3/Klyucharev.pdf (дата обращения: 01.03.2014).

Ключарёв Г. А., Диденко Д. В., Латов Ю. В., Латова Н. В. Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств. / общ. ред. Ю. В. Латов. М.: ЦСПиМ, 2014. – 433 с.

Ключарёв Г. А., Огарёв Е. И. Непрерывное образование в условиях трансформаций. М.: ООО «Франтэра», 2002. – 108 с.

Непрерывное образование и потребность в нём / [отв. ред. Ключарёв Г. А.]: ИКСИ РАН. М.: Наука, 2005. – 173 с.

Телегина Г. В. «Образование в течение жизни»: институализация в европейском контексте и её оценка // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г. А. Ключарёв. М.: ИС РАН, 2008. – с. 16-37.

Barros R. From Lifelong Education to Lifelong Learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies // European journal for Research on the Education and Learning of Adults. Vol. 3, No 2, 2012. – PP. 119-134.

Bartlett S. Education for Lifelong Learning // Education Studies: essential issues / Ed. by S. Bartlett, D. Burton. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2003. – 276 P.

Brown Ph., Lauder H. Education, Globalization, and Economic Development // The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education / Ed. by S. J. Ball. Routledge Falmer: Tavior & Francis Group, 2003. – PP. 27-71.

Desjardins, Richard & Rubenson, Kjell. Editorial. European Journal of Education, Vol. 48, No. 2, 2013. – PP. 193-199.

Ertl H. The European Union and Education and Training: An overview of politics and initiatives // Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States / Ed. by Phillips D. & Ertl H. Dordrecht et al.: Kluwer Academic Publishers, 2003. – 344 P.

(The) European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, pp. 127-145. [Электронный ресурс] // Bologna Process European Higher Education Area URL: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf) (дата обращения: 24.02.2014).

European Commission Communication: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. 2001 [Электронный ресурс] // Official website of the European Union URL: <http://www.europa.eu.int/comm/education/life/index.htm> (дата обращения: 22.02.2014).

Eurostat. Key data on education in Europe 2012. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. [Электронный ресурс] // Eurydice Eurostat URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf (дата обращения: 01.03.2014).

Faure E. Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO, 1972. [Электронный ресурс] // Unesco URL: http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf (дата обращения: 01.03.2014).

Field J. Transitions and lifelong learning: signposts, pathways, road closed? // Lifelong Learning in Europe. Vol. XVII, № 1/2012 Transitions in Lifelong Learning. pp. 5-11.

Holford J., Riddell S., Weedon E., Litjens J. and Hannan G. Patterns of Lifelong Learning: Policy and Practice in an Expanding Europe. Munster – Hamburg - Berlin - Wien - London - Zurich: LIT Verlag, 2008. – 160 p.

Holford J. The Lost Honour of the Social Dimension: Bologna, exports and the idea of the university, International Journal of Lifelong Education, 2014, 33: 1, pp. 7-25. [Электронный ресурс] // Taylor Francis Online URL: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2013.873210> (дата обращения: 01.03.2014).

Holmwood, J. From Social Rights to the Market: neoliberalism and the knowledge economy, International Journal of Lifelong Education, 2014, 33: 1, pp. 62-76. [Электронный ресурс] // Taylor Francis Online URL: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2013.873213> (дата обращения: 22.02.2014).

Illich I. D. Deschooling Society. – Harmondsworth, UK: Ringwood, Australia: Penguin Education, 1974. – 117 P.

Introduction // Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning /Ed. by Hodgson A. London: Kogan Page, 2000: 4. – 210 p.

Jarvis P., Holford J., Gouthro P. et.al. A cautious Optimism // International Journal of Lifelong Education, Vol. 30. № 6, 2011. – PP. 711-712. [Электронный ресурс] // Taylor Francis Online URL: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2011.636563> (дата обращения: 25.02.2014).

Jarvis P. Adult Education and the Changing International Scene: Theoretical Perspectives. PAACE Journal of Lifelong Learning. Vol. 20, 2011. – PP. 37-50.

King E. Education Revised for a World in Transformation. // Comparative education, Vol. 35. №. 2. 1999. – PP. 109-119.

Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission. DG for Education and Culture, DG for Employment and Social Affairs. November, 2001. [Электронный ресурс] // European Commission URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf> (дата обращения: 01.03.2014)

A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper. Commission of the European Communities. Brussels, 30.10.2000. SEC (2000) 1832. – 36 p. [Электронный ресурс] // Berlin Summit 2003 URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdfp.3> (дата обращения: 08.04.2014).

Milana M. Political Globalization and the Shift from Adult Education to Lifelong Learning. [Электронный ресурс] // European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol. 3, № 2, 2012, pp. 103-117. URL: <http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384rela.2000-7426.201232/rela0070/rela0070.pdf> (дата обращения: 20.02.2014).

Nilsson S. & Nyström S. Adult Learning, Education, and the Labour Market in the Employability Regime // European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol. 4, № 2, 2013. – PP. 171-187. [Электронный ресурс] // DOI URL: <http://www.rela.ep.liu.se/10.3384/rela.2000-7426.rela9007> (дата обращения: 20.02.2014).

Erasmus + [Электронный ресурс] // European Commission URL: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm (дата обращения: 23.02.2014).

Saar, E., Ure, B. & Desjardins, R. The Role of Diverse Institutions in Framing Adult Learning Systems // European Journal of Education, Vol. 48, № 2, 2013. PP. 213-232.

Wildemeersch D., Olesen H. Editorial: The effects of policies for the education and learning of adults – from ‘adult education’ to ‘lifelong learning’, from ‘emancipation’ to ‘empowerment’. // European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. Vol. 3, № 2, 2012. – PP. 97-101. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384rela.2000-7426.201232/10.3384rela.2000-7426.201232.pdf> (дата обращения: 25.02.2014).

“Education for life”: the dilemma of pessimism and “moderate optimism” in European political and educational discourses

Telegina Galina Valentinovna

Doctor of Philological Science, Doctor of Philosophical Science, Docent, Director of the Regional Institute for International Co-operation at Tyumen State University, an Academic Expert for the EC in evaluation of the programmes Tempus and Erasmus Mundus. Semakova Str., 10, Tyumen, 625003, Russia. E-mail: gtelegina@utmn.ru

Abstract. The theme of «Lifelong Learning» has been at the centre of theoretical discussions and political debates for the last several decades, both in the West and in Russia. The overall rhetoric and prevailing practices of using the lifelong learning terminology, with all its socio-political

connotations, frequently suffer from a lack of clarity and ambiguity surrounding its interpretation. The official documents and practical policies of the EU and other international organisations demonstrate continuous transformations of their vision of *Lifelong Learning* itself and of the instruments for its implementation.

Drawing on the critical analysis of contemporary research in social theory, the theory of education and the study of political sources, the author aims to recover the genealogy of the terms related to lifelong learning. Comparing the theoretical interpretations of continuing education, the author strives to explore the changing discourses as well as economic imperatives by attempting to demonstrate the relation between changes in terminology and the dynamics of political perspectives and social transformations. In particular, the forms of the institutionalisation of *Lifelong Learning* in the context of European educational policy are considered, building on the analysis of the major EU documents, programmes and financial instruments for the implementation of educational policy with the general background of the Bologna process and with the view of searching for the ways and practices needed to restore the potential of the concept of *Lifelong Learning* for political and social action in its initially humanistic meaning – both on the national level and in the global dimension.

Keywords: Lifelong Learning, European education policy, neoliberalism, genealogy of meanings.

REFERENCES

Gorshkov M. K., Klyucharev G. A. Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste modernizatsii. [*Lifelong education in the context of modernization*]. M.: IS RAN, FGNU CSI, 2011. – 232 s.

Nepreryvnoe obrazovanie v politicheskom i jekonomicheskom kontekstah. [*Lifelong education in the political and economic contexts*]. Otv. red. Klyucharev G. A. M.: IS RAN. 2008. – 400 s.

Klyucharev G. A. Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste globalizatsii i poiskov identichnostey. [*Lifelong education in the context of globalization and the search for identity*]. J. Gumanitarniy Yuga Rossii, 2013. [Elektronnyy resurs] – Ofitsial'nyy sayt Instituta sotsiologii Rossiyskoy akademii nauk.

URL: http://www.isras.ru/files/File/Gumanitarniy_Yuga_Rossii/2013_3/Klyucharev.pdf (date of reference: 01.03.2014).

Klyucharev G. A., Didenko D. V., Latov Yu. V., Latova N. V. Nepreryvnoe obrazovanie – ctimul chelovecheskogo razvitiya i faktor sotsial'no-ekonomicheskikh neravenstv. [*Lifelong education as an incentive factor of human development and socio-economic inequalities*]. Pod obsch. red. Ju. V. Latov. M.: CSPiM, 2014. – 433 s.

Klyucharev G. A., Ogarev E. I. Nepreryvnoe obrazovanie v usloviyakh transformatsiy. [*Lifelong education in the transformation*]. M.: OOO « Frantera », 2002. – 108 s.

Nepreryvnoe obrazovanie i potrebnost' v nem. [*Lifelong education and the need for it*]. Otv. red. Klyucharev G. A. IKSI RAN. M.: Nauka, 2005. – 173 s.

Telegina G. V. «Obrazovanie v techenie zhizni»: instutualizatsiya v evropeyskom kontekste i ee otsenka [*«Lifelong education»: the institutionalization in the European context and its evaluation*] V kn.: Nepreryvnoe obrazovanie v politicheskom i jekonomicheskom kontekstah. Otv. red. G. A. Kljucharjov. M.: IS RAN, 2008. – s. 16-37.

Barros R. From Lifelong Education to Lifelong Learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies *J. European journal for Research on the Education and Learning of Adults*. Vol. 3, No 2, 2012. – PP. 119-134.

Bartlett S. Education for Lifelong Learning *J. Education Studies: essential issues*. Ed. by S. Bartlett, D. Burton. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2003. – 276 p.

Brown Ph., Lauder H. Education, Globalization, and Economic Development. *J. The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education* Ed. by S. J. Ball. Routledge Falmer: Tavior & Francis Group, 2003. PP. 27-71.

Desjardins, Richard & Rubenson, Kjell. Editorial. *J. European Journal of Education*, Vol. 48, No. 2, 2013. PP. 193-199.

Ertl H. The European Union and Education and Training: An overview of politics and initiatives. *J. Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Ed. by Phillips D. & Ertl H. Dordrecht et al.: Kluwer Academic Publishers, 2003. – 344 p.

(The) European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, pp. 127-145. [Electronic resource]. *J. Bologna Process European Higher Education Area* URL: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf) (date of reference: 24.02.2014).

European Commission Communication: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. 2001 [Electronic resource]. Official website of the European Union URL: <http://www.europa.eu.int/comm/education/life/index.htm> (date of reference: 22.02.2014).

Eurostat. Key data on education in Europe 2012. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. [Electronic resource]. Eurydice Eurostat URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf (date of reference: 01.03.2014).

Faure E. Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO, 1972. [Electronic resource]. Unesco URL: http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf (date of reference: 01.03.2014).

Field J. Transitions and lifelong learning: signposts, pathways, road closed? *J. Lifelong Learning in Europe*. Vol. XVII, № 1/2012 Transitions in Lifelong Learning. pp. 5-11.

Holford J., Riddell S., Weedon E., Litjens J. and Hannan G. Patterns of Lifelong Learning: Policy and Practice in an Expanding Europe. Munster – Hamburg – Berlin – Wien – London – Zurich: LIT Verlag, 2008. – 160 p.

Holford J. The Lost Honour of the Social Dimension: Bologna, exports and the idea of the university, *International Journal of Lifelong Education*, 2014, 33: 1, pp.7–25. [Electronic resource] *J. Taylor Francis Online* URL: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2013.873210> (date of reference: 01.03.2014).

Holmwood, J. From Social Rights to the Market: neoliberalism and the knowledge economy, *International Journal of Lifelong Education*, 2014, 33: 1, pp. 62-76. [Electronic resource] *J. Taylor Francis Online* URL: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2013.873213> (date of reference: 22.02.2014).

Illich I. D. Deschooling Society. – Harmondsworth, UK: Ringwood, Australia: Penguin Education, 1974. – 117 P.

Introduction Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning. Ed. by Hodgson A. London: Kogan Page, 2000: 4. – 210 p.

Jarvis P., Holford J., Gouthro P. et.al. A cautious Optimism *J. International Journal of Lifelong Education*, Vol. 30. № 6, 2011. PP. 711-712. [Electronic resource]. *J. Taylor Francis Online* URL: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2011.636563> (date of reference: 25.02.2014).

Jarvis P. Adult Education and the Changing International Scene: Theoretical Perspectives. *J. PAACE Journal of Lifelong Learning*. Vol. 20, 2011. PP. 37-50.

King E. Education Revised for a World in Transformation. *J. Comparative education*, Vol. 35. №. 2. 1999. PP. 109-119.

Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission. DG for Education and Culture, DG for Employment and Social Affairs. November, 2001. [Electronic resource]. European Commission URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf> (date of reference: 01.03.2014)

A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper. Commission of the European Communities. Brussels, 30.10.2000. SEC (2000) 1832. – 36 p. [Electronic resource]. Berlin Summit 2003 URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.3 (date of reference: 08.04.2014).

Milana M. Political Globalization and the Shift from Adult Education to Lifelong Learning. [Electronic resource] *J. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, № 2, 2012, pp. 103-117. URL: <http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384rela.2000-7426.201232/rela0070/rela0070.pdf> (date of reference: 20.02.2014).

Nilsson S. & Nyström S. Adult Learning, Education, and the Labour Market in the Employability Regime. *J. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 4, № 2, 2013. PP. 171-187. [Electronic resource]. DOI URL: <http://www.rela.ep.liu.se/10.3384/rela.2000-7426.rela9007> (date of reference: 20.02.2014).

Erasmus + [Electronic resource]. European Commission URL: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm (date of reference: 23.02.2014).

Saar, E., Ure, B. & Desjardins, R. The Role of Diverse Institutions in Framing Adult Learning Systems. *J. European Journal of Education*, Vol. 48, № 2, 2013. PP. 213-232.

Wildemeersch D., Olesen H. Editorial: The effects of policies for the education and learning of adults – from ‘adult education’ to ‘lifelong learning’, from ‘emancipation’ to ‘empowerment’. *J. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. Vol. 3, № 2, 2012. PP. 97-101. [Electronic resource]. RELA URL: <http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384rela.2000-7426.201232/10.3384rela.2000-7426.201232.pdf> (date of reference: 25.02.2014).

